

VALÉRIA APARECIDA SCHENA

**CONDIÇÕES DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS: um
estudo na Rede Municipal de Educação de Porto União - SC**

FLORIANÓPOLIS – SC

2008

VALÉRIA APARECIDA SCHENA

**CONDIÇÕES DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS: um
estudo na Rede Municipal de Educação de Porto União-SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, como exigência parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Vânia Beatriz Monteiro da Silva.

FLORIANÓPOLIS – SC

2008



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CONDIÇÕES DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS: um
estudo na Rede Municipal de Educação de Porto União - SC**

**Dissertação submetida ao colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do
Centro de ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.**

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 28/11/2008

Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva (CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Beatriz Vargas Dorneles (UFRGS/RS-Examinadora)

Dra. Diana Carvalho de Carvalho (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Ilana Laterman (CED/UFSC-Suplente)


Prof. João Jesuina da Silva Filho
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação - UFSC

VALÉRIA APARECIDA SCHENA

FLORIANÓPOLIS / SANTA CATARINA / NOVEMBRO / 2008

Dedico este trabalho às professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, pela força e serenidade na condução de sua prática docente. Em especial, à minha professora alfabetizadora, que me conduziu a esse maravilhoso universo do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A conclusão da presente dissertação não seria possível sem o suporte de todos que estão aqui mencionados. Agradeço pela força e incentivo para a realização deste trabalho.

Agradeço a Deus, Força Maior que me conduz desde o início. A Nossa Senhora Desatadora dos Nós e a Nossa Senhora Aparecida no conforto recebido pela fé.

À minha família, pelo inestimável apoio em vários momentos do meu percurso pessoal e acadêmico, e por estarem sempre comigo, acreditando em mim.

Ao meu marido Claudinei, pelo carinho, atenção e incentivo dispensados para a realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação, pela oportunidade junto ao Curso de Mestrado.

À Prof^a. Dr^a Vânia, pela compreensão, pela rigorosidade quanto ao trabalho, além da competência na orientação. Obrigada por tanto aprendizado!

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação da UFSC, pelas contribuições no momento da entrevista de seleção, ao longo dos seminários cursados e, em especial, àquelas que contribuíram na banca de qualificação, professoras Diana e Célia, como também na banca de defesa.

Aos colegas do Curso, sobretudo da linha de pesquisa: Ana, Deisi, Letícia e Giane, pelas vivências compartilhadas nesses dois anos.

Aos professores da Rede Municipal de Porto União, que com tanto profissionalismo e boa vontade, contribuíram para a efetivação desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Porto União pelo reconhecimento da importância da pesquisa.

Também quero agradecer aos meus amigos, em especial ao Prof. Osvaldo Nogara, Prof^a. Ms. Márcia Lima, Prof. Dr. José Fagundes, Prof. Dr. Eloy Tonon. Agradeço estes nobres colegas pelo incentivo e apoio na realização desta pesquisa.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação das professoras pesquisadas e que efetivamente foram selecionadas para pesquisa em 2008	p.59
Tabela 2 – Perfil das professoras	p.59
Tabela 3 – Formação acadêmica	p.60
Tabela 4 – Atuação profissional	p.60

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário para as professoras	p.101
ANEXO 2 - Roteiro de Entrevista com as professoras	p.106
ANEXO 3 – Questionário para as escolas	p.109

SUMÁRIO

RESUMO	p.11
ABSTRACT	p.12
INTRODUÇÃO	p.13
1 OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	p.16
1.1 Justificativa	p.16
1.2 Definição do problema de pesquisa e objetivos	p.19
1.3 As entrevistas	p.20
1.4 Caracterizando o campo da pesquisa	p.22
1.4.1 Um pouco de história	p.22
1.4.2 Contextualização das Escolas Municipais e da Secretaria Municipal de Educação	p.27
1.5 Histórico da Secretaria Municipal de Educação	p.28
1.5.1 Escolas dos anos iniciais: cenários da pesquisa	p.34
1.5.1.1 Núcleo Educacional Bela Vista	p.34
1.5.1.2 Núcleo Educacional Harmonia	p.37
1.5.1.3 Núcleo Educacional Alegria	p.39
2 A ATIVIDADE DE ENSINAR E SUAS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS	p.42
2.1 A escola em perspectiva histórica	p.42
2.2 Escola Seriada e Escola Multisseriada: processo de nucleação.....	p.44
2.3 Condições de trabalho docente	p.54
3 ELEMENTOS DAS CONDIÇÕES DO ENSINAR PARA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA	p.55
3.1 Perfil: formação acadêmica – tempo de atuação das professoras nos anos iniciais do município de Porto União-SC	p.61
3.1.1 Aspectos da atividade de ensinar: o que, afinal, envolve esta prática?....	p.66
3.1.2 Formação continuada: uma condição necessária para a docência	p.70
3.1.3 O tempo para o desenvolvimento de atividades pedagógicas: o preparo das atividades e a sobrecarga de tarefas	p.75
3.2 Mediações no trabalho pedagógico	p.79
3.2.1 Elementos da organização do ensino-tempo e colaboração para qualificar-se pedagogicamente	p.79

3.2.2 Dimensão da afetividade na relação entre professoras e alunos	p.86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.91
REFERÊNCIAS	p.95
ANEXOS	p.100

RESUMO

A presente dissertação investigou as condições das atividades pedagógicas de professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto União-SC. Apresenta como objetivos: identificar o universo do trabalho de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental com relação as suas atividades pedagógicas, diante da demanda de tarefas a que é exposto o seu trabalho; pesquisar sua relação com a dimensão relacional entre os sujeitos envolvidos neste processo e identificar os elementos considerados relevantes pelas professoras na organização das condições das atividades pedagógicas. Esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de discutir as condições das atividades pedagógicas nos anos iniciais em três escolas municipais de Porto União. Neste sentido, as escolas e a Rede Municipal constituem o universo que compõe o cenário das tarefas que caracterizam as condições pedagógicas que emergem no cotidiano escolar destas realidades. Esta pesquisa traz elementos da atuação de professoras que trabalharam no universo da Escola Multisseriada no início de sua carreira profissional e que, agora, lecionam numa classe seriada no Ensino Fundamental. A construção dos dados foi realizada a partir de entrevistas com sete professoras e com a aplicação de um questionário para um membro da equipe pedagógica de cada escola. Diante desta composição foi possível apreender as atividades que compõem as condições pedagógicas das professoras dos anos iniciais, centralmente com questões voltadas ao ensino, à formação continuada, ao tempo de aprender e de ensinar e às mediações que acontecem na atuação das professoras junto aos alunos. A aprendizagem é destacada como núcleo do trabalho pedagógico. As condições do trabalho pedagógico na escola remetem a um olhar de construção teórico-prática, no qual se configuram várias articulações, sejam de ordem afetiva, cognitiva ou social, que ora auxiliam, ora interferem no processo de ensino-aprendizagem. Percebeu-se ainda, com relação às condições pedagógicas, que é extremamente relevante para as professoras a valorização do seu trabalho, seja por parte da família, por parte dos governantes ou dos próprios alunos. As elaborações teóricas analisadas nos permitem visualizar que as condições pedagógicas que as professoras estão vivenciando nestas escolas possuem uma relação com dilemas práticos que estão presentes em momentos diferenciados em suas carreiras, ou seja, fazem parte das atividades pedagógicas da Rede Municipal e da escola na qual atuam, além das condições pessoais que caracterizam o estilo pedagógico de cada professora.

Palavras-chave: Condições de Atividades Pedagógicas / Professoras / Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The following dissertation analyzed the conditions of pedagogical activities from teachers' formation for the initial grades of elementary school in Porto União-SC. It has as some of the important aims: identifying the work environment from teachers' formation for the initial grades of elementary school in relation to their pedagogical activities, facing the bunch of tasks they have to deal with; searching the relationship between the people involved in the process and identifying the elements which are considered important by teachers in organizing the conditions from pedagogical activities. This research was especially developed to discuss the conditions of pedagogical activities for the initial grades in three municipal schools from Porto União. Thinking about what was said, the schools and the municipal type of school make the environment which builds the scenery of tasks that shows the pedagogical conditions which appear in the real school quotidian. This research brings elements from the job of teachers who work at a school in the beginning of the professional career and, now, teach at a multigrade school in the Elementary School. To gather the needed information, it were developed some interviews with seven teachers and with a questionnaire application to a school member of the pedagogical staff. After doing this, it was possible to acquire the activities that make the conditions of pedagogical activities from teachers' formation for the initial grades of elementary school, especially with questions related to the teaching practice, to the continued education, to the learning and teaching time and to the other aspects that happen in the work teachers make with the students. The learning process is emphasized as the main part of the school pedagogical work. The conditions of the pedagogical work tend to have a special look to the development of theory and practice, where there are lots of topics, some of them are related to the affective matter, cognitive or social, what sometimes may help, but also can interfere in the teaching and learning process. It also could be observed that in relation to the pedagogical conditions, it is very important for the teachers to have their work seen as something valuable by the family members, the ones involved in the government or by the students themselves. The theory analyzed let us visualize that the pedagogical conditions teachers are having in these schools have a relation with the practical dilemmas which are found in different moments from their career, or that make part of the pedagogical activities from the type of municipal school and the place where they work, besides the personal conditions that mark the individual pedagogical style each teacher has.

Keywords: Conditions of Pedagogical Activities/Teachers/ Elementary School

INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado Condições das Atividades Pedagógicas das Professoras: Um estudo na Rede Municipal de Educação de Porto União-SC, apresenta a pesquisa desenvolvida durante os anos de 2007 e 2008, no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, pela linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores.

O estudo estruturou-se tendo como campo de pesquisa três escolas da Rede Municipal de Porto União-SC que foram selecionadas por atender o critério de seleção da pesquisa, ou seja, a escola contar com docentes que atuavam numa classe multisseriada no início de sua carreira docente e que atualmente lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram realizadas várias atividades de coletas de dados com sete professoras dos anos iniciais, bem como membros da equipe administrativa e pedagógica das escolas (uma diretora e uma supervisora escolar). O intuito foi investigar como se constituem as condições das atividades das professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com atenção para os aspectos que fazem parte de sua configuração.

Os depoimentos das professoras remetem às questões de interesse da pesquisa, fornecendo importantes contribuições para se pensar como se configura o processo de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os argumentos da pesquisa assentam-se na compreensão de que o exercício da função docente está relacionada a distintos saberes, que subsidiam questionamentos e à formulação de respostas sobre como ensinar, o que ensinar e a quem ensinar.

Considerando meu interesse em conhecer a atividade de ensinar, mediante a atenção ao que as professoras se referem como interrogações, quando há queixas acerca de sobreposição de tarefas, como também sobrecarga de responsabilidades, escolhi como procedimento ouvi-las para apreender sobre suas atividades e funções em determinadas condições de atuação. Tal escolha deve-se ao reconhecimento das minhas próprias condições para desenvolver individualmente a pesquisa, em um tempo exíguo, no qual precisei decidir qual fonte poderia oferecer melhor material. Sendo a professora quem concentra o conjunto de atividades relacionadas à configuração do ensino, foram definidas como sujeitos da pesquisa em tela, de tal modo que eu pudesse colher distintas condições de atuação na docência.

A investigação deste universo de pesquisa teve como pretensão analisar como se configuram as atividades de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, focando as condições – dilemáticas – encontradas em sua atuação, em especial no que refere a sua tarefa de promover aprendizagens na escola.

O interesse da investigação relaciona-se à configuração do ensino, derivada da própria idéia que têm as professoras sobre como ele acontece propriamente; como se referem à própria percepção sobre em quais momentos identificam que “ensinaram”; quais aspectos fazem parte de uma combinação favorável ou desfavorável para sua atuação.

É certo que esta dinâmica é muito complexa, o que me leva a assumir que o presente trabalho consiste em uma aproximação às condições de atuação das professoras, conseguida por meio de entrevistas individuais pelas quais elas declaram apenas alguns aspectos acerca de sua prática docente.

Para compor os subsídios teóricos, foram examinados alguns trabalhos dos seguintes autores: Gimeno Sacristán (2000), Arroyo (2008), Carvalho (1999), Sampaio (2003), Zabalza (2003), seguindo orientações que os mesmos propõem para uma abordagem qualitativa na construção dos dados. A estrutura do trabalho, por meio de capítulos, segue a exposição a seguir.

No capítulo 1, Os caminhos de construção da pesquisa, apresento a justificativa e a delimitação do tema, o problema, os objetivos e os aspectos metodológicos, ou seja, os elementos que fundamentam a investigação. Neste momento inicial exponho a caracterização do campo de pesquisa, qual seja a história do município, um breve histórico das três escolas pesquisadas, e características dos perfis dos alunos e das professoras que compõem o quadro docente e discente. Assim, informo sobre a construção do interesse na imersão no campo das atividades de ensinar nas escolas públicas, procurando descrever os aspectos que fazem parte da análise dos dados.

No capítulo 2, Atividade de ensinar e suas condições institucionais, faço uma breve explanação teórica, abordando e procurando relacionar os argumentos que orientam a formulação do roteiro da entrevista e sua realização, como também referenciam a análise das declarações das professoras. Apresento aí, os enfoques sobre a escola pela visão de Canário (1996), Gimeno Sacristán (2000) e Arroyo (2007) e destaco aspectos da conceituação e identidade das escolas seriada e multisseriada com o auxílio de Ferri (1994) e Martini; Fagundes (2003). Por fim, com

Sampaio (2002) e Carvalho (1999), busco realçar aspectos do estudo sobre o ensino como atividade intrinsecamente de relações que se constroem, dinamicamente, no universo escolar.

No capítulo 3, Elementos das Condições do Ensinar para a atuação pedagógica, analiso o material obtido centralmente com as falas das professoras entrevistadas, articulados ao referencial teórico, por meio de dois núcleos: aspectos da atividade de ensinar: o que, afinal, envolve esta atividade? e mediações no trabalho pedagógico. Também se destacou neste tópico, o tempo para o desenvolvimento das atividades e preparo de atividades pedagógicas. Discute-se, de forma geral, a formação continuada, elemento importante que as professoras trazem em seu discurso.

Ao trabalhar a formação continuada como condição de aperfeiçoamento promovido pela Secretaria Municipal de Educação-SME, as professoras ressaltam o destaque que esta formação assume diante da formação docente. Destacam a relevância do papel do professor na sala de aula e para tanto citam a valorização do profissional bem atualizado e reconhecido pelo desempenho da sua função.

Ao discutir o último tópico, Dimensão da afetividade entre professoras e alunos, procurou-se trazer um enfoque desta contribuição para a aprendizagem. Entram em cena dois sujeitos: professor e aluno. Ambos fazem parte do universo escolar e necessitam interação para mediar a aprendizagem.

Por fim, as Considerações Finais, que têm como propósito retomar as discussões gerais apresentadas sobre as condições e o desenvolvimento do trabalho docente, procurando destacar as contribuições desta pesquisa e juntamente a relevância desta temática.

1 OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo, sobre as Condições das Atividades Pedagógicas das Professoras: Um estudo na Rede Municipal de Educação de Porto União-SC teve desenvolvimento no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, pela linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores.

Pode-se afirmar que o interesse por esta temática emergiu de observações e reflexões que se construíram ao longo da minha vida profissional. Estas reflexões serão apontadas a seguir.

1.1 Justificativa

Historicamente a escola pode ser identificada como espaço institucional para a educação, a qual se buscou regular por meio da produção de normas e regras que buscam unificar e delimitar, cotidianamente, a ação de seus sujeitos. Tal espaço, contudo, compreende toda uma trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, cujos resultados não podem ser determinados. Assim, a constituição da própria atividade de ensinar, a qual se pode captar em alguma medida por meio da representação por quem a realiza, é uma prática social que muito nos desafia quando se trata de apreender o que a move como projeto de formação humana, quais os aspectos – combinados – que a delimitam, seus limites e possibilidades.

A presente pesquisa propôs investigar elementos do contexto de atuação de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Município de Porto União-SC, entre eles: a demanda de tarefas, o envolvimento com os alunos e a preparação de atividades.

Situando a motivação inicial para este foco, observo que ao longo de minha formação acadêmica, no antigo Primário, agora anos iniciais do Ensino Fundamental, sempre estive atenta ao processo de ensinar e à maneira com que meus professores conduziam as aulas, alguns com mais entusiasmo, outros mais rigorosos. Cada um, a sua maneira, conduzia as aprendizagens, conformando em nós um modelo de aluno para a relação pedagógica escolar. Ao concluir o Ensino Fundamental, decidi fazer o Magistério para aprender mais sobre a profissão docente, que tanto me encantava e ao mesmo tempo me deixava curiosa em saber:

Como eram preparadas as aulas? Quais critérios eram utilizados na correção de nossos trabalhos? Por que havia tanta leitura, exercícios e pouca explicação por parte de alguns professores? Esses eram apenas alguns questionamentos que trazia em minha curta experiência escolar. Entrando no Magistério, percorri um caminho de quatro anos, nesse tempo aprendi sobre várias referências teóricas e discursos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Mas foi através dos estágios que realmente consegui fazer uma ligação entre as diversas teorias e o cotidiano escolar. Ao iniciar minha experiência como docente, identifiquei-me logo com a Educação Infantil e, no ano de 1994, comecei a trabalhar como estagiária, no Núcleo de Educação Infantil Criança Feliz, no município de Porto União-SC. Aprendi com essa experiência como é fantástico o universo escolar e penso que a simples possibilidade de imaginar que você está ensinando algo a alguém lhe proporciona uma série de reflexões. Percebi então que o meu percurso na educação estava apenas começando, optei então em cursar Pedagogia, em busca de novos horizontes, dentre eles o de “desvelar” como acontece o processo de ensino-aprendizagem e como se caracteriza o processo de ensinar no olhar dos professores.

Na referida trajetória, embora recente, venho percebendo através da disciplina Prática de Ensino, na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória-PR, na qual leciono e supervisiono os estágios – no curso de Pedagogia – que a atividade de ensinar muitas vezes está relacionada estreitamente à prática de buscar transmitir conhecimento, ou seja, apenas empenhar-se por repassar o conteúdo que está proposto no currículo. Compreendo que esta perspectiva resulta de uma dinâmica produção de alienação em face da função social e das condições da ação docente. Esta realidade, captada em minha própria trajetória escolar tem sido objeto de muitas discussões críticas, distintas pesquisas e discussões teóricas a esquadrinham, das quais destaco neste momento a de Gimeno Sacristán (2000), ao apontar que a organização escolar contribuiu para criar e manter uma experiência alienada no trabalho dos professores. Explica o autor que a relação entre o ensino como gestão de um currículo, desprofissionaliza os professores aos lhes ensinar/exigir a competência necessária para fazer seus alunos atuarem por meio de uma espécie de “rota pré-determinada”. Tem-se aí, um cenário de desenvolvimento curricular no qual, cada professor, efetivamente, não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho, e de cuja combinação advém uma socialização

profissional que sugere que ensinar trata-se de reproduzir práticas com base no que já está determinado. Embora o autor ressalte que não há uma correspondência estrita entre esta socialização e a ação de todo professor, de ser apenas um executor de tarefas, reconhece que, impõe limites à autonomia para gerir o ensino sob outras expectativas e práticas.

Com muitas interrogações, que compreendo que advêm da minha prática neste contexto profissional, retiro as motivações para a pesquisa da reflexão sobre o cotidiano escolar no Ensino Fundamental em especial, e por exercer a docência em curso de Pedagogia, em uma instituição do Ensino Superior no interior do Paraná. A partir dessa experiência inicial na educação, surgiu a necessidade de investigar o universo do trabalho da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no tocante aos inúmeros dilemas práticos encontrados na aplicação das atividades, e em especial, na relação entre os sujeitos professor e aluno. Mais especificamente, a opção por pesquisar as condições de atividades de ensinar no Ensino Fundamental, deve-se ao fato de, há algum tempo, ter vivenciado manifestações de “ansiedades” e de “desânimo” dos futuros profissionais da Educação, ao longo da minha atuação na formação de Pedagogia.

A escolha pelos anos iniciais do Ensino Fundamental como universo para o campo de pesquisa, justifica-se por minha atuação na formação para este nível de ensino, como pelo reconhecimento de sua importância como tempo de inserção e solidificação da experiência de escolarização das crianças. Outrossim, a escolha deve-se também à especificidade da estruturação possível da relação de ensino-aprendizagem, quanto ao tempo de professoras e crianças/alunos juntos e maior presença de pais/adultos responsáveis no espaço sócio-cultural que são as escolas.

A proposta metodológica utilizada na pesquisa foi de caráter qualitativo, valendo-se de uma pesquisa de campo com entrevistas individuais de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais, situadas no município de Porto União-SC. Pesquisar aspectos da prática profissional de professoras implica em construir um objeto de pesquisa eminentemente qualitativo, pois se trata de trabalhar, certamente, o que está inscrito em relações sociais, ou seja, “um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (MINAYO, 1998, p. 21).

Com relação ao campo de estudo, realizou-se a pesquisa em três das oito

escolas municipais que atendem os anos iniciais, no Município de Porto União. As escolas que fizeram parte da pesquisa estão assim distribuídas: uma (escola bisseriada), localizada no interior do Município, e duas escolas (seriadas) situadas na zona urbana. Sendo minha intenção investigar as demandas das atividades que o professor exerce para conduzir sua prática, escolhi a entrevista como procedimento de pesquisa para obter estas informações fazendo uso das orientações metodológicas de Bogdan e Biklen (1994); optei em realizar a entrevista semi-estruturada, pois corresponde ao fato de poder trabalhar mais livremente, ou seja, centra-se em tópicos gerais, abordados a partir de um roteiro básico de questões.

Para Minayo (1998), a entrevista é um procedimento por meio do qual o pesquisador pode obter elementos significativos contidos na fala dos atores sociais. Neste procedimento metodológico, segundo a autora, ocorre um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante, positivos para a apreensão de aspectos que, uma vez articulados, permitem compreender nuances das práticas sociais. Discutindo a importância do uso deste instrumento na pesquisa qualitativa, Chizzotti (2005, p. 92), afirma que “a entrevista tem a vantagem do contato imediato com questões relevantes além de aprofundar os fenômenos que se estuda, além de colher informações baseadas no discurso livre do entrevistado”.

Optei pela entrevista semi-estruturada, na qual não há uma sequência rígida dos questionamentos, mas apenas um roteiro dos itens principais a serem abordados, pela possibilidade que é dada ao entrevistado de expor sua opinião abertamente sobre o real e suas expectativas, baseado nas informações e no conhecimento que possui a respeito do assunto naquele momento, em sua própria linguagem. Além disso, proporciona maior interação entre pesquisador e pesquisado, permitindo melhor aprofundamento das informações obtidas.

1.2 Definição do problema de pesquisa e objetivos

Tendo as condições das atividades pedagógicas como foco do meu estudo, o problema de pesquisa ficou delimitado como: quais as condições pedagógicas que caracterizam o processo de ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Porto União-SC?

Construí algumas questões para nortear minha pesquisa:

- Em que se constitui o trabalho docente na escola seriada e na bisseriada e como se dá o processo de ensinar nestas duas modalidades?
- Como se constituem as atividades pedagógicas nos anos iniciais?
- Quais elementos se relacionam na atividade docente?
- Quais critérios são utilizados em relação aos aspectos de sua vida pessoal e profissional?

Com base nestas questões propus, como objetivo geral, identificar o universo do trabalho da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação a um conjunto de elementos que caracterizam sua atividade docente.

Como objetivos específicos foram definidos: analisar a relação entre demandas da prática pedagógica na profissão docente com base no estudo de três escolas da rede municipal de ensino de Porto União; identificar o universo da professora dos anos iniciais com relação as suas atividades pedagógicas, diante da demanda de tarefas a que é exposto o seu trabalho; investigar a dimensão relacional entre os sujeitos envolvidos neste processo e identificar os elementos considerados relevantes por professoras na organização das condições das atividades pedagógicas.

1.3 As entrevistas

Conforme o objetivo proposto nesta pesquisa, no que diz respeito à apreensão dos elementos que configuram as condições pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, de 1ª a 4ª séries, delimitei os sujeitos de pesquisa às professoras regentes de 1ª a 4ª séries, que estavam atuando em sala de aula. Não tive como pretensão entrevistar outras áreas como, por exemplo, professores de Educação Física, por terem características diferenciadas de organização pedagógica. Após esta fase, foi aplicado o questionário com membros da equipe pedagógica, entre eles, uma diretora, uma supervisora escolar e uma professora, no caso da escola bisseriada (por falta de uma equipe pedagógica, fato este ocasionado pelo número reduzido de alunos), com o intuito de conhecer melhor as escolas pesquisadas e captar a percepção delas sobre as condições pedagógicas das professoras.

Nas escolas há uma média de seis a oito professoras atuando nos anos iniciais, com exceção da escola bisseriada que conta com apenas duas professoras. Participaram das entrevistas sete professoras. Após analisar as professoras através de um questionário que tinha como objetivo conhecer o grupo, selecionei, para a entrevista, duas professoras de cada escola e uma professora a mais, devido ao seu perfil. Este grupo foi selecionado considerando os seguintes critérios: a) pertencer a uma das escolas selecionadas; b) serem professoras efetivas e c) ter experiência em uma classe multisseriada. Ressalto que privilegiei as efetivas, usando o critério do maior tempo de serviço. O objetivo das entrevistas era que as professoras pudessem descrever aspectos da sua condição pedagógica e das atividades que emergem da sua prática.

Para iniciar as entrevistas, solicitei que falassem sobre a condição de ser professora na Rede Municipal de ensino, no sentido de captar a respeito dos fatos pedagógicos relacionados ao ensino e como se dá a configuração do atendimento educacional. Nesse primeiro momento, o que me interessava saber era a percepção que a professora trazia sobre o ensinar nos anos iniciais, e o que era mais significativo neste momento. Após, questionou-se a respeito da organização pedagógica, pois queria saber como eram organizadas as rotinas pedagógicas, se de forma individual, no coletivo e como aconteciam as atividades extra-classe. Completando esta questão, o próximo questionamento referia-se ao que as professoras levam em consideração na organização do ensino para perceber como acontecia a seleção dos conteúdos e a aplicação das tarefas. Depois, perguntei como acontecia o suporte para a organização pedagógica, no sentido do planejamento e acompanhamento, como a professora percebe e avalia a organização pedagógica em sua escola. E, para finalizar, pedi que relatassem as condições pessoais para o exercício do ensino, relacionando as atividades escolares com outras dimensões de sua vida. Através desses tópicos, levei em conta que teria um importante material para a compreensão das condições pedagógicas das professoras.

Depois do levantamento das declarações, as mesmas foram examinadas com base nos referenciais teóricos. No próximo capítulo serão discutidos alguns pressupostos teóricos trazendo um enfoque sobre a escola e as condições de trabalho do professor.

1.4 Caracterizando o campo da pesquisa

Para melhor compreender o espaço pesquisado sentimos a necessidade de resgatar e registrar como se deu a ocupação e constituição do município de Porto União-SC, as atuais características de sua população e de sua geografia.

O município de Porto União localiza-se na região norte do Estado de Santa Catarina e possui uma extensão territorial de 923,9 km². Limita-se ao norte com União da Vitória-PR. A distância entre Porto União e a capital do Estado – Florianópolis – é de 445 km. (IBGE, 2008).

1.4.1 Um pouco de história

A história das “Gêmeas do Iguaçu”¹ está ligada às características culturais dos seus primeiros povoadores, aliada aos fatores ambientais próprios do espaço físico onde estão inseridas. A historicidade deste espaço e do seu povo entrelaça-se na constituição de relações sociais e relações de poder que irão configurar-se no desenvolvimento econômico e cultural da sociedade local. (GASPARI, 2005, p. 92).

No século XVIII, inúmeras expedições fluviais desceram o Rio Iguaçu, passando pelos territórios onde hoje estão as cidades sem, entretanto, estabelecer núcleos de povoamento que caracterizassem a fixação do homem no local onde viria a ser a cidade de União da Vitória.

União da Vitória tem sua história ligada à ocupação dos Campos de Palmas e à criação de gado naquele local. Em função desse povoamento, abriram-se novos caminhos para escoar a produção bovina, bem como para a aquisição de suprimentos necessários aos moradores. A comercialização era feita em Palmas e Sorocaba e o abastecimento de víveres e de sal em Curitiba e Paranaguá. O caminho era longo e difícil. Surge, então, a necessidade de encurtar o trajeto entre Palmas e Palmeira por onde seriam conduzidas as tropas de gado.

Este caminho assume relevância histórica, porque representa o primeiro eixo de povoamento do vale. Ao longo dele firmaram-se as primitivas posses de terra e

¹ “Gêmeas do Iguaçu”, assim são denominados os municípios de União da Vitória-PR e Porto União-SC, por seus habitantes, por serem divididos apenas por uma linha de trem. A história de uma cidade está intimamente entrelaçada à história da outra.

constituíram-se os primeiros agrupamentos humanos. Entre esses agrupamentos humanos surge Porto União da Vitória², como ponto de travessia do rio e como porto de desembarque do sal e outros produtos, constituindo-se assim, sua formação inicial ancorada no processo econômico. Junto ao vau, estabeleceu-se o pouso dos tropeiros, nascendo nos arredores os primeiros estabelecimentos comerciais, tendo entre outros produtos, artesanatos e artigos de couro para abastecer os viajantes.

No ano de 1770, esta bela e pitoresca terra não era nada mais que uma extensa região abandonada e esquecida. Os bandeirantes, à procura de riquezas, iniciaram a exploração dos sertões brasileiros e, alguns anos mais tarde, aqui chegaram. Descobriu-se então, um vau no Rio Iguaçu, que serviu como ponto de embarque e desembarque para quem se utilizava de transporte fluvial. Surge o Porto da União. Nasce uma cidade. (FAGUNDES, 2002, p. 21).

Pousos e moradias das pessoas ligadas a essas atividades constituíram a pequena vila que, em pouco mais de um século, tornou-se o município polo no desenvolvimento paranaense, tendo como suporte o extrativismo madeireiro da imbuia, araucária e erva-mate. Nesse sentido, o tropeiro, o armazenista e o hospedeiro foram componentes fundamentais no povoamento da cidade.

O canoeiro representou um elemento cultural novo e relevante no povoado e aos tropeiros, pois auxiliava na passagem das mercadorias e nos trabalhos da travessia do gado. “Os canoeiros de Porto da União garantiram até o estabelecimento da navegação a vapor em 1882, o transporte, através de 50 léguas do rio, de mercadorias que, como a erva mate e o sal, não poderiam ser expostas às intempéries sem grandes prejuízos.” (RIESEMBERG, 1973, p.62).

Então, a navegação a vapor no Rio Iguaçu inicia-se em 1882, pela ação do Coronel Amazonas de Araújo Marcondes, quando:

[...] sob os aplausos delirantes da população, lançou às águas o vapor Cruzeiro, primeiro de uma série de dezenas de navios que, por mais de cinquenta anos, subiram e desceram o rio, levando em seus bojos cargas e passageiros”. (RIBAS, 1992, p.72).

² Criado pelo governo do Estado do Paraná no ano de 1901 (Lei nº 415 de abril) era o nome primitivo das cidades, que, no entender dos historiadores locais, foi atribuído por ter sido ponto de encontro dos sertanistas e engenheiros que exploravam a região e também por tornar-se ponto de encontro para comercialização de mercadorias destinadas a Palmas.

Foi de importante significado para Porto União, pois ao substituir as canoas pesadas e lentas, a navegação a vapor promoveu o surgimento de uma nova classe social formada por pessoas que se empregaram no serviço daquela navegação e que constituíram um “tipo regional tão curioso quanto o tropeiro.” (RIESEMBERG, 1973, p.54).

Por volta do ano de 1912, desenvolveram-se os Conflitos do Contestado³, que se prolongaram até 1916, quando foi estabelecido um acordo entre Paraná e Santa Catarina, para a solução do problema de limites. Com esse acordo, as cidades, foram divididas em duas: Porto União, que fica pertencendo ao Estado de Santa Catarina⁴ e União da Vitória para o Estado do Paraná. Política e administrativamente são duas cidades, entretanto histórica e culturalmente uma só, considerando os valores culturais e sociais que caracterizam e permeiam o agir e o pensar dos seus moradores.

No dia 5 de setembro de 1917, com a presença do Secretário Geral de Estado de Santa Catarina, Dr. Fúlvio Aducci, tomaram posse o primeiro prefeito de Porto União, Dr. César Almeida e os primeiros Conselheiros municipais.

Nessa região viviam caboclos, os quais não sentiam necessidade e nem tinham preocupação em acumular posses, pois através da prática da agricultura de subsistência tinham alimentos à vontade e consideravam isso suficiente. Conforme descreve o autor:

Essas terras devolutas eram ocupadas por inúmeros posseiros, denominados caboclos na grande maioria, que jamais tiveram a preocupação de legalizá-las. Para essa população a terra era abundante, não havia a necessidade de escriturá-la e, para muitos posseiros, no entanto, não sabiam do processo legal para requerer o direito da posse da terra. (GUINDANI, 1994, p.11).

O caboclo acabou sendo excluído por não ter condições de pagar pelas áreas de terra por eles ocupadas. A cultura de não acúmulo de posses e de extrair da terra o suficiente para viver os fazia serem vistos como diferentes e considerados sem

³ Porto União não foi palco das lutas que se desenvolveram na zona contestada. Por outro lado, por ser entroncamento rododiferroviário, a cidade funcionou como ponto de parada das tropas para organização, seguindo depois para a luta. A Ferrovia revelou-se uma das causas da deflagração do conflito armado, e constituiu-se como principal marco desbravador regional, trazendo progresso para a região. (Conhecendo Porto União: Cidade Amiga. SME, 2004).

⁴ Decreto nº 1.147, de 25 de agosto de 1917.

vocação agrícola. Portanto, não interessavam à política do Estado para a ocupação da região.

Faziam parte desta região também os índios. Conforme registro na obra *Conhecendo Porto União* (1991), sabe-se que por volta de 1912, a colonizadora Hacker era encarregada de vender as terras da Região do Quaty (interior de Porto União), porém já havia reservado 200 alqueires para uma área indígena. Naquela época, já moravam na localidade as famílias Vicentim, Gregório, Sarturi e outras.

Em extensão, a reserva hoje se resume a 20 alqueires. Posseiros, particulares e firmas foram fazendo com que os índios se ativessem dentro desta pequena área, pelo fato de suas terras não estarem legalizadas. Os 20 alqueires existentes estão demarcados pela FUNAI. Atualmente, a população que possuía mais de 200 índios, possui apenas dezessete pessoas, entre adultos e crianças. Muitos morreram e outros tantos abandonaram a reserva, já que a FUNAI não realizou nenhum trabalho de assistência técnica na região.

As primeiras habitações foram levantadas na proximidade do Porto Iguaçu. Durante o tempo em que o principal fator da vida econômica da povoação consistia quase que exclusivamente em comércio de erva-mate, era o ancoradouro, que ficava situado há pouca distância da atual ponte ferroviária, assiduamente movimentado por vapores e grandes lanchas, que faziam o transporte para outros centros do Paraná até o Porto Amazonas.

Na década de 50, a cidade era servida pelos serviços aéreos das empresas Cruzeiro do Sul, Real e da Varig, ligando o município com todo o país. Naquela mesma década, instalou-se na cidade uma fábrica de tecidos que fechou na década de 70. O maquinário foi vendido ao polo têxtil de Santa Catarina. (CONHECENDO PORTO UNIÃO CIDADE AMIGA, 2004, p. 33).

Em meados dos anos 70, foi iniciada a construção da Rodovia Transbrasiliana-BR-153, que facilitou a comunicação com todo o país, auxiliando na exportação dos produtos, na locomoção dos passageiros e no aumento das linhas de transporte. Somente nos anos 80 é que Porto União teve o asfalto concluído para acesso à capital do Estado.

Ainda na década de 70, Porto União criou a Área Industrial, localizada no Capão Grande, a 5 km do centro da cidade. Desta forma, a indústria local começa a instalar-se e beneficiar os produtos da região, como a madeira e a erva-mate, comercializando-os em outros polos de venda.

Atualmente, de acordo com dados de pesquisa do IBGE (2007), a população de Porto União é de 32.256 habitantes. A pesquisa aponta também existir um equilíbrio técnico da população, ou seja, entre homens e mulheres, de acordo com as últimas estimativas, os números se equivalem em 50% tanto de homens, quanto de mulheres.

A economia das cidades de Porto União e União da Vitória, em grande parte, está ligada à indústria madeireira, sendo esta responsável por significativo número de empregos, diversificando-se no ramo de esquadrias, compensados, papel, móveis e casas pré-fabricadas. O parque industrial é constituído por cento e doze empresas de micro, pequeno e médio porte.

Outro setor que merece destaque na economia do município é o da agricultura, que conta com uma produção de pequena a média escala, merecendo ênfase a produção de milho, soja, feijão, fumo, arroz, horticultura, fruticultura, como também a piscicultura e apicultura, a criação de bovinos e suínos e o laticínio. (CONHECENDO PORTO UNIÃO CIDADE AMIGA, 2004, p. 63-64).

Os agricultores contam com treze Programas de apoio da Rede Municipal, entre eles: Horas Máquina, Transporte de Calcário, Insulso, Inseminação e Agroindústria.

Porto União conta também com o trabalho da produção ecológica que é garantido pelo trabalho de famílias, que se uniram e formaram cinco grupos distribuídos pelo interior do município. Esses grupos surgiram da necessidade de produzir alimentos sem o uso de venenos, preservando e protegendo o ambiente e garantindo mais saúde às pessoas. Existem aproximadamente quatorze pontos de venda destes produtos, de uma área de produção estimada em trinta e cinco hectares, totalizando mais de setenta toneladas de alimentos por mês.

Outros setores que já ocuparam destaque no município são os da indústria cerâmica, de bebida, mecânica e cerealista. Devido à demanda do mercado, estas empresas foram enfraquecendo ao longo dos anos e agora dominam um mercado muito restrito no município.

1.4.2 Contextualização das Escolas Municipais e da Secretaria Municipal de Educação

Durante o período do Império, a instrução primária no Estado de Santa Catarina era deficiente em número de escolas, professores e qualidade de ensino. Nos primeiros tempos, havia apenas escolas particulares, masculinas e femininas, que atendiam os filhos dos mais favorecidos.

Com a vinda dos imigrantes, surgiram as escolas coloniais, para atender seus filhos. Aos poucos, foram se transformando em escolas públicas.

No ano de 1895, o professor José Cleto da Silva fundou um Colégio que funcionava como internato e externato e recebia alunos de regiões vizinhas.

A primeira escola pública de Porto União foi criada entre os anos de 1870 e 1876. Em 1929, Porto União contava com treze escolas primárias e assim distribuídas: oito escolas estaduais e cinco particulares. Nesse período a rede de ensino em Porto União contava com uma estrutura invejável por ser um município em desenvolvimento no interior do estado catarinense. (CONHECENDO PORTO UNIÃO, 1991, p. 208).

Atualmente, a Rede Municipal de ensino conta com uma estrutura de 19 escolas municipais, divididas em oito escolas de Ensino Fundamental, sendo que cinco delas atendem somente aos anos iniciais e onze são Núcleos de Educação Infantil. São sete escolas estaduais, oito particulares e uma escola mista, bisseriada, perfazendo um total de trinta e quatro escolas. (SME, 2008).

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Porto União (2004), as escolas municipais apresentam uma infra-estrutura privilegiada. Anualmente os professores municipais participam do “Programa de Formação Continuada Docente” com o objetivo de aperfeiçoamento (os cursos oferecidos possuem uma carga horária anual de quarenta horas aula), trazendo temáticas propostas pelos professores; neste sentido segundo relatos são assuntos que complementam o currículo e são relacionados à realidade escolar municipal.

1.5 Histórico da Secretaria Municipal de Educação

A estrutura municipal de ensino de Porto União não possui registros muito precisos da sua organização⁵. Sabe-se que, durante muito tempo, não havia pessoal exclusivamente responsável pela Educação Municipal. A contratação de professores, a distribuição de material escolar e a solução de problemas que surgissem no âmbito da Educação Municipal eram da competência exclusiva do Secretário do Prefeito. As visitas às escolas para acompanhamento e orientação da parte pedagógica eram feitas pela Inspetoria Escolar do Estado.

Os dados que serão apresentados a seguir têm como base a Secretaria Municipal de Educação de Porto União, 2004/2008.

De 1968 a 1973, uma professora foi colocada à disposição das Escolas Municipais e passou a se dedicar exclusivamente ao controle e distribuição da merenda escolar, de materiais, etc. A parte pedagógica, no entanto, era feita em conjunto com o Inspetor Escolar do Estado.

Em fevereiro de 1973, a Prefeitura Municipal levou a termo uma reforma administrativa que, dentre as diversas alterações organizacionais que se processaram, criou o Departamento de Educação e Cultura.

Em 1993, o Departamento de Educação e Cultura passou a ser Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Na época, o responsável pela Educação Municipal passou a ser designado pelo cargo de Secretário da Educação. Naquele ano, a Secretaria estava sob responsabilidade de um dos professores da rede.

Conforme os documentos, a missão atribuída para a SME é a de promover a coordenação pedagógica e administrativa da educação municipal, buscando constantemente a melhoria da qualidade de ensino através do acompanhamento e do atendimento pleno às necessidades básicas das Unidades Educacionais Municipais, tendo como responsabilidade o gerenciamento das verbas e do bem público que lhe é destinado em benefício do cidadão.

A estrutura física vem passando por ampliações, devido ao investimento do Poder Público Municipal e às verbas federais recebidas mediante a apresentação de projetos e a celebração de convênios.

⁵ Dados construídos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com base na história do município e através do livro Conhecendo Porto União (1991) e Conhecendo Porto União Cidade Amiga (2004 - versão ampliada do primeiro).

Dentre as melhorias podem ser citadas a construção de salas de aula, espaços para bibliotecas, coberturas de ambientes recreativos, construção de refeitórios, reformas em geral, embelezamento (jardinagem), construção de muros, ampliação de banheiros e aquisição de mobiliários em geral (carteiras, cadeiras, armários, etc.).

Os programas federais que beneficiam a Educação Municipal são: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Salário Educação; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE). A aplicação destes programas nas escolas municipais tem a coordenação e o controle da SME, que também é responsável pela prestação de contas.

Com relação aos equipamentos tecnológicos disponibilizados pela SME, observa-se que os constantes investimentos feitos proporcionaram a aquisição de computadores, tanto para a administração quanto para as escolas, possibilitando aos profissionais e aos alunos o contato com a informática. A introdução de computadores nas escolas municipais deve-se ao Programa Proinfo, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação, em uma parceria com a Prefeitura Municipal. O Programa destinou computadores às escolas de acordo com o número de alunos.

Todas as escolas municipais também dispõem de recursos audiovisuais, tais como televisão, vídeo-cassete ou aparelho de DVD, aparelho de som, algumas possuem aparelho de fax e a Secretaria possui um projetor multimídia, um notebook e câmara fotográfica digital, além de completa aparelhagem para sonorização de eventos. A maior parte dos computadores que são utilizados na SME dispõe de acesso à Internet via banda larga e, algumas escolas já contam com Internet discada.

Outra grande melhoria que vem sendo efetivada na Rede Municipal de ensino é a realização da formação continuada dos professores, que acontece desde 2001⁶. Os cursos oferecidos possuem conteúdo apontado pelos próprios educadores, ficando a organização e a docência sob responsabilidade dos pedagogos da SME, que quando necessário, convidam também outros profissionais.

⁶ Até o ano de 2000 era realizado, anualmente, o Encontro Municipal da Educação, que acontecia em forma de seminário e também tinha como objetivo a capacitação dos profissionais da educação, mas com a introdução da formação continuada, que acontece mensalmente durante dois dias, o Encontro deixou de ser realizado.

A responsabilidade administrativa pode ser observada na administração dos recursos e quando analisado o projeto de nucleação, realizado pela SME. A dificuldade em se atender a contento as escolas fora do perímetro urbano (dificuldade para se contratar professores com formação mínima necessária, escolas com atendimento multisseriado⁷, etc.), além dos altos custos envolvidos para manutenção e melhoria das escolas, fizeram com que, no ano de 1997, o município iniciasse o processo de nucleação, que visava a desativar escolas mais distantes e com menor número de alunos, transferindo-os para as escolas maiores mais próximas, fornecendo aos alunos o transporte escolar.

Nos anos 90, as escolas isoladas e básicas passaram a ser responsabilidade dos municípios, ou seja, as escolas isoladas localizadas na zona rural, de 1ª à 4ª séries, com iniciativa do governo federal passam por um processo de nucleação. O projeto de nucleação de escolas encontrou embasamento legal na Lei nº 9394/96-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que contempla no seu artigo 28 a questão da educação básica para a população rural e prevê, no seu artigo 10, inciso II, que os estados incumbir-se-ão de: “definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do Ensino Fundamental, os quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros em cada uma dessas esferas do Poder Público.” Neste sentido, cabe citar a realidade local: há quatro décadas, atendia-se cerca de quarenta e três escolas municipais ou municipalizadas (repassadas pelo Estado para a administração municipal) e uma grande maioria dessas escolas eram isoladas, com salas multisseriadas; com a nucleação, em 1999, este número reduziu-se para vinte e três escolas e, hoje, são oito as Unidades Educacionais de Ensino Fundamental mantidas pelo município. Todos os alunos de 1ª à 4ª séries que estavam nas escolas desativadas foram devidamente matriculados em Núcleos Municipais ou em escolas estaduais, ou seja, em primeiro lugar as crianças eram matriculadas na escola mais próxima de sua residência e o transporte para esses alunos era feito gratuitamente pelo município.

Com a nucleação, os investimentos puderam ser mais centralizados, o que proporcionou uma melhoria significativa no atendimento, pois aqueles são dirigidos a um menor número de escolas, agora seriadas, possibilitando a construção de mais

⁷ Turmas com um único professor de 1ª à 4ª séries, todas funcionando em um mesmo ambiente.

salas e a aquisição de mais equipamentos. Além disso, as escolas estão localizadas mais próximas ao centro, o que facilita a contratação de professores com formação adequada. Outro argumento é que muitos alunos das pequenas localidades que conseguiam estudar somente até a 4ª série, podem deslocar-se até as escolas maiores, tendo a garantia de poder concluir, pelo menos, todo o Ensino Fundamental.

Há em funcionamento na Rede Municipal oito Escolas de Ensino Fundamental⁸: O número aproximado de professores é de setenta e cinco, variando conforme a demanda e, de acordo com a inclusão, há contratação de professores auxiliares para atender a Educação Básica. A SME conta com o apoio de nove Pedagogas, distribuídas entre as funções de supervisão e orientação no órgão central bem como nas escolas com maior número de alunos. As pedagogas da SME prestam assessoria às escolas que não possuem em seu quadro de funcionários profissionais esta função. A rede conta também com uma nutricionista, uma psicóloga, uma fonoaudióloga e uma assistente social para atender demandas de cerca de mil, trezentos e sessenta e um alunos. Estas profissionais compõem a equipe multidisciplinar da SME e atendem a todas as escolas da Rede Municipal de Ensino.

Na Educação Infantil, são onze os Núcleos de Educação Infantil, onde são atendidas cerca de mil crianças com o auxílio de quarenta professoras e duas pedagogas.

As entidades educacionais possuem, além dos profissionais com formação específica, profissionais de serviços gerais e merendeiras. A SME também possui profissionais de serviços gerais, motoristas, estagiários, pedreiros, carpinteiros, marceneiros, além do apoio de estagiários das várias instituições de Ensino Superior das cidades próximas, que colaboram para o bom andamento das atividades relacionadas ao atendimento e à administração da educação no município.

Todas as melhorias citadas têm como objetivo o total atendimento ao educando, pois se entende que a prestação de serviços acontece de forma mais completa quando estão aliados à competência profissional, à disponibilização de recursos materiais e tecnológicos adequados.

⁸ O município está se integrando gradativamente à lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Esta lei amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação pelos sistemas de ensino até o ano de 2010.

Essa preocupação teve seu reconhecimento efetivado no ano de 2001, quando a SME de Porto União foi agraciada com a Medalha do Mérito em Gestão da Educação no Congresso Latino Americano de Educação, realizado em Porto Seguro, Bahia.

Em 2003, as escolas municipais, estaduais e particulares garantiram ao município o terceiro melhor desempenho nos indicadores da educação no Estado de Santa Catarina (referente aos anos 1997 - 2002), o que demonstra o esforço e o empenho com a SME, junto com as demais entidades educacionais estaduais e particulares, busca a melhoria contínua no Ensino. Esse esforço garantiu ao município, no ano de 2004, a posição de primeiro lugar em índice de desenvolvimento educacional, no Estado de Santa Catarina.

Alguns critérios avaliados para as premiações foram: atendimento (número total de crianças em idade escolar efetivamente atendida); formação de professores; distorção série / idade; número de alunos por turma; índice de evasão escolar e índice de aprovação escolar. Dentre estes critérios, um dos grandes destaques é a qualidade dos profissionais que atuam na educação municipal. Do número de profissionais que atuam como professores municipais e pedagogos efetivos, cerca de 89,8% são graduados e 57,6% possuem especialização. Dos profissionais que não possuem graduação, apenas dois são leigos, mas já não atuam em sala de aula; os demais possuem formação específica de Magistério. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO UNIÃO, 2004).

No Ensino Fundamental, a média de alunos por classe gira em torno de 24,7 alunos/classe, com variações para mais ou para menos, de acordo com a localização de cada escola (áreas mais ou menos povoadas).

Quanto à estrutura organizacional, a SME está dividida em Coordenadoria de Educação Infantil e Coordenadoria de Ensino Fundamental. As Coordenadorias possuem dois departamentos bem definidos: pedagógico e administrativo.

No departamento administrativo encontram-se os setores responsáveis pela documentação escolar, pessoal, compras e planejamento. Estes setores estão subdivididos na Coordenadoria de Ensino Fundamental, pois o número de funcionários é maior: existe uma pessoa responsável por documentação escolar (Sistema Série); uma pessoa responsável pelo departamento de pessoal; duas pessoas responsáveis por compras (uma para compras de material em geral e outra responsável apenas pela compra da merenda escolar). O planejamento e a gerência

dos processos envolvidos na administração estão a cargo do Secretário Municipal da Educação, auxiliado por uma Supervisora Geral do Ensino Fundamental.

Na Coordenadoria de Educação Infantil, as atividades são praticamente as mesmas, porém há um acúmulo de funções distribuídas entre três profissionais, sendo uma a Supervisora Geral da Educação Infantil.

As duas coordenadorias funcionam no mesmo prédio, por isso, apesar de existir uma divisão (relativa à distribuição de verbas), as atividades acabam muitas vezes sendo realizadas em conjunto, de forma interligada.

A divisão, em termos de atividades, é claramente notada no departamento pedagógico (setores de supervisão e orientação educacional), devido principalmente à necessidade da aplicação de encaminhamentos metodológicos distintos para cada um dos níveis de Ensino.

Na Educação Infantil, o enfoque metodológico tem base no desenvolvimento da criança, ou seja, no atendimento à crianças de 0 à 5 anos. E possui como bases teóricas os seguintes autores: Jean Piaget, Lev Vigotsky, Henry Wallon, Sonia Kramer, Emilia Ferreiro, Célestin Frenet, entre outros. Já no Ensino Fundamental, a orientação é voltada para crianças de 6 à 14 anos. Devido à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, houve a antecipação do ingresso dos alunos ao Ensino Fundamental. Desta forma, e por serem faixas etárias distintas, nota-se um trabalho diferenciado, desde a elaboração de planejamentos escolares até a capacitação, controle e acompanhamento das atividades dos educadores em cada modalidade de ensino.

As escolas municipais maiores e os Núcleos de Educação Infantil contam com Diretor, Secretário e Pedagogos (Escolas) e Coordenadores (Núcleos de Educação Infantil). Nestas unidades educacionais, as atividades administrativas e pedagógicas são desenvolvidas de forma mais autônoma e a SME realiza o acompanhamento e o assessoramento. Entretanto, cabe exclusivamente à Secretaria a parte de aquisição de materiais em geral (compras) e a definição da aplicação das verbas recebidas, de acordo com as necessidades das unidades escolares. À direção das escolas cabe o trabalho de supervisão e orientação escolar, administração das rotinas escolares, organização de reuniões e eventos, confecção de planejamentos escolares, sempre com o assessoramento e o acompanhamento da SME.

1.5.1 Escolas dos anos iniciais: cenários da pesquisa

As escolas dos anos iniciais elencadas para o desenvolvimento da pesquisa fazem parte do quadro de escolas municipais e situam-se em bairros do município de Porto União. Apenas uma delas está localizada no interior do município. Atendem, em geral, do Jardim (Educação Infantil) à 8ª série do Ensino Fundamental.

1.5.1.1 Núcleo Educacional Bela Vista⁹

O Núcleo Educacional foi fundado em 1972 e está localizado no Bairro Jardim Bela Vista, atende a seiscentos e sete alunos do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino. Durante o ano letivo acontecem os seguintes projetos: Projeto Educação Ambiental; Projeto Palestras e Visitas Educativas; Projeto Gincana Interdisciplinar; Projeto Grêmio Estudantil; Projeto Sala Informatizada e Sala de Leitura, entre outros.

Quanto ao quadro de funcionários que trabalham nesta escola, podemos citar um total de cinquenta e um funcionário, sendo vinte e um professores efetivos, cinco contratados, sete estagiários, (dois trabalham em regime integral e cinco em regime parcial). O corpo técnico administrativo é composto por cinco funcionários (uma Diretora, uma Supervisora, duas Secretárias, um Estagiário) e são sete funcionários nos serviços gerais.

Estão matriculados nesta escola um total de seiscentos e sete alunos, distribuídos em vinte e três turmas, do Ensino Fundamental: três são da 1ª série, três da 2ª série, três da 3ª série, duas da 4ª série, quatro da 5ª série, quatro da 6ª série, duas da 7ª série e duas da 8ª série. Há, em média, vinte e cinco a trinta alunos por sala.

Os alunos são da zona urbana e a maioria reside no bairro onde se localiza a escola. A renda familiar dos alunos é, em média, de quinhentos a seiscentos reais, com base no salário mínimo. Grande parte dos alunos reside no bairro, devido ao conjunto habitacional e também ao aluguel ser mais em conta. Como os pais da

⁹ Os nomes de cada unidade são fictícios, bem como das Pedagogas abaixo referidas.

maioria dos alunos trabalham nas fábricas do município, com o salário que recebem, não conseguem manter-se na área central. (DADOS DA ESCOLA, 2008).

Costuma ocorrer, durante o ano letivo, a evasão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a supervisora Lúcia isto ocorre devido à família estar “afastada” da escola. Em alguns casos, os pais não auxiliam os filhos nas dificuldades de aprendizagem e a criança acaba saindo da escola por não conseguir aprender.

Um dado realçado é quanto ao movimento de matrículas, pois há um alto número de transferências; devido à falta de emprego, os pais migram para outros locais, como exemplo, na época de colheita, muitos deixam a cidade e vão em busca de trabalhos temporários. Em alguns destes casos, muitas crianças voltam durante o ano, porém ficam prejudicadas com as mudanças, e alguns alunos, inclusive, perdem a bolsa escola pela infrequência. Outro aspecto importante é com relação à reprovação que vem ocorrendo na 1ª e na 5ª série do Ensino Fundamental.

Para a supervisora Helena¹⁰, isto ocorre porque o aluno não tem requisitos básicos, como exemplo, na 1ª série sabem ler e escrever apenas sílabas simples. Como são dois anos de alfabetização, exige-se um nivelamento. E na 5ª série, que é uma fase de transição, alguns alunos não acompanham o ritmo das aulas na questão de horários e troca de professor e ainda não conseguem acompanhar diversas disciplinas com vários professores.

Logo na entrada da escola está a sala da direção e a secretaria; para a entrada nas salas de aula há uma porta de vidro sempre aberta pelos funcionários da secretaria. Ao adentrar no pátio se vê dois blocos com salas de aula e no centro da escola está a sala dos professores. Percorrendo este espaço, há um enorme corredor que vai em direção ao pátio coberto, onde está localizada a cozinha e o refeitório; neste espaço acontecem as aulas práticas, como educação física e a recreação com os alunos. Passando o pátio coberto, há quatro salas de aula e o ginásio de esportes. Neste local tem um jardim com flores que dão um ar de alegria à escola.

Como a escola possui doze salas de aula e vinte e três turmas, funciona em dois períodos: matutino e vespertino, dividindo o Ensino Fundamental. No período

¹⁰ Como procedimento de pesquisa o nome das entrevistadas é fictício, seguindo as orientações de praxe na pesquisa qualitativa.

matutino, estudam os alunos das séries finais do Ensino Fundamental e no vespertino dos anos iniciais.

Os equipamentos que a escola possui estão em bom estado de conservação, apenas a sala de informática está com computadores muito velhos, dificultando a pesquisa e o encaminhamento de tarefas, além do número de computadores ser pequeno para atender à demanda de alunos por turma.

A biblioteca conta com um bom acervo de livros para empréstimo e pesquisa, embora o espaço seja pequeno, fazendo com que as turmas tenham que ir em horários agendados para realizar os empréstimos.

Segundo a supervisora Helena o trabalho funciona quando há uma mesma linguagem, o que atrapalha é a falta de comunicação e compromisso. Então, em sua concepção, todos os funcionários devem ter um maior comprometimento com a escola, ou seja, cada setor fazer sua parte. E, aos docentes:

Cabe fazer uma ponte entre o ensino e as regras básicas de comportamento, onde o aluno, muitas vezes, vem agressivo e quer mandar na escola, no professor, então neste sentido toda a escola precisa ter uma única linguagem e organização, execução das regras, etc. Para que haja harmonia em todos os setores.

Percebe-se que as professoras entrevistadas possuem um pensamento parecido ao da supervisora no sentido de afirmar que: está complicado impor limites nas crianças, elas estão vindo sem limites, sem regras básicas de uma boa convivência. Para as professoras, uma boa educação vem de casa, nas quais os pais se preocupam com a função profissional em detrimento da familiar. Isto, os alunos vêm buscar na escola e neste sentido devia-se trabalhar em conjunto: a equipe pedagógica, os professores e a família, seria bem melhor para o aluno.

No contexto da organização escolar percebem-se as limitações que surgem no cenário da escola. Segundo as professoras, geralmente, elas precisam atuar sem auxílio da família, tendo que “educar” e “assistir”, pois as crianças vêm com inúmeros problemas de ordem emocional e com comportamentos que atrapalham a condução da aula e a própria aprendizagem.

É importante destacar que durante a pesquisa, a escola sempre esteve à disposição da pesquisadora, bem como organizou horários para que as entrevistas transcorressem perfeitamente. A equipe pedagógica e as professoras pesquisadas mostraram muita cordialidade em ceder seu espaço para a pesquisa.

Evidencia-se que este espaço escolar é dotado de diversos contextos que desafiam professores e equipe pedagógica, por isso fazem-se necessárias reuniões e encontros pedagógicos que acontecem de modo regular, bimestralmente, ou extraordinariamente, caso seja avaliada a sua necessidade.

1.5.1.2 Núcleo Educacional Harmonia

Esta escola foi fundada em meados de 1962. Está localizada no Distrito Industrial de Porto União. Atende, atualmente, cerca de trezentos e trinta alunos da Educação Infantil à 8ª série. Por ser um núcleo, os alunos são oriundos de diversas localidades como São Martinho, Lança, Cachoeirinha, Pintado, Pintadinho, Vila Marli e Distrito Industrial.

Anualmente são desenvolvidos alguns projetos que já estão incluídos no calendário da escola, como o Projeto Higiene e Saúde Bucal, que visa a reeducação nos hábitos de higiene e alimentação; Recreio Legal, voltado à recreação dirigida; Projeto Plantando Sementes e Colhendo Oportunidades que procura desenvolver uma consciência ecológica e promover fonte de oportunidade de renda familiar. A escola ainda oferece aulas de Canto Coral e Fanfarra.

Seu quadro de funcionários está distribuído em quatro funcionários efetivos (serviços gerais), dez professores efetivos, oito professores contratados, corpo técnico administrativo e cinco funcionários (uma Diretora, uma Secretária, uma Coordenadora Pedagógica e dois Estagiários).

A escola funciona nos períodos matutino e vespertino e tem matriculados trezentos e trinta alunos distribuídos em 14 turmas, sendo duas de Educação Infantil e doze do Ensino Fundamental. Destas turmas, duas são da 1ª série; uma da 2ª série; duas da 3ª série; uma da 4ª série; uma da 5ª série; duas da 6ª série; uma da 7ª série e duas da 8ª série. Há, em média, vinte alunos por turma.

Pode-se citar que 60% dos alunos são da zona rural do município e 40% da zona urbana. As famílias possuem uma média de dois a cinco salários mínimos, sem contar os filhos de pais que estão desempregados e outros que possuem a renda que não atinge o salário mínimo.

Alguns casos de evasões e transferências acontecem durante o ano letivo e não acontecem de forma significativa em uma série específica, pois, como afirma a

diretora Ana os pais mudam de cidade buscando emprego. A maioria dos alunos são filhos de operários e chacareiros que ficam na cidade enquanto têm emprego e acabam mudando de residência com muita frequência.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental predominam professores efetivos como docentes e nas séries finais há professores contratados para completar o quadro.

As características que esta escola possui são a organização do espaço físico, um jardim bem cuidado na entrada, as salas de aula bem supridas com materiais pedagógicos. A sala da Direção fica ao lado da sala dos professores, facilitando a interação entre os mesmos.

Ao lado do pátio coberto que funciona como refeitório, veem-se a cozinha e a biblioteca. E, logo na entrada, há dois blocos com salas de aula. Ao lado destas salas de aula funciona uma horta onde as crianças desenvolvem inúmeros projetos. A coordenação pedagógica fica junto à secretaria. No segundo piso há mais salas de aula.

Tendo em vista que a escola precisa atender quatorze turmas, mas só possui 8 salas de aula, foi feita uma distribuição que consiste na seguinte articulação de tempo: no período matutino estudam os alunos das séries finais do Ensino Fundamental e no período vespertino duas turmas de Educação Infantil e seis turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental

As salas de aula não diferem, no formato, das salas de aula de outras escolas da rede municipal de ensino. Possuem um tamanho razoável para comportar o número de alunos e seu formato é retangular. A professora senta à frente do quadro de giz e dos alunos, as carteiras ficam distribuídas em fileiras pelo restante da sala.

Para o apoio material das atividades, a escola possui vários recursos que estão em bom estado de conservação, entre eles, a sala de informática, com acesso à internet; retroprojeto; mimeógrafo; televisão com aparelho de DVD; aparelho de som; sala de recursos (diversos materiais pedagógicos); além da sala de vídeo.

As professoras relatam que a escola possui bons recursos materiais para a elaboração das atividades, bem como para a sua aplicação. Apontam que quanto à estrutura física, o município está adequado, pois todo o material destinado às crianças é disponibilizado num número suficiente para atender todas as suas necessidades.

A biblioteca é outro espaço que a escola possui. Funciona com horários para pesquisa, que acontecem durante o próprio horário de aula, devido à distância da

residência dos alunos para retornarem à escola. O dia da leitura acontece uma vez na semana, alternando as turmas para o empréstimo de livros. Com relação à localização da residência dos alunos, quando há a realização de projetos em outros horários, as crianças permanecem em período integral na escola. Segundo a afirmação da Diretora Maria, estes projetos integram a criança, a escola e a aprendizagem.

Hoje¹¹ já temos vários projetos que estão em andamento na escola, que melhoram a aprendizagem. Há necessidade de rever no sentido da aprendizagem, a questão do foco na escrita e leitura, situações problema. Então temos como projetos: o xadrez, a horta, o reforço escolar, a fanfarra, o tênis de mesa. Estes projetos são realizados em contra-turno, duas vezes por semana. Em torno de 80 % dos alunos participam das atividades extra-escolares. Porém sabemos que devido ao tempo não damos conta de todos os desafios, sempre fica alguma coisa.

As professoras relatam, quanto ao desenvolvimento de projetos, que a cada bimestre há a aplicação de novos projetos, conforme a necessidade da realidade escolar. No bimestre em que ocorreram as entrevistas, estavam elaborando um projeto sobre as eleições. Este projeto teria um enfoque mais extenso devido à contextualização do momento atual vivido pelos alunos.

Ao lado da escola, há um campo de futebol que pertence à Associação dos moradores do bairro e que é utilizado pelos alunos nas aulas de educação física do Ensino Fundamental e serve de recreação para a Educação Infantil.

Ainda vale destacar a cordial acolhida e atenção dispensada à pesquisadora e as outras pessoas como pais, funcionários e alunos, que procuraram a escola durante a pesquisa.

1.5.1.3 Núcleo Educacional Alegria

Este núcleo foi fundado no ano de 1940 na localidade Jangada do Sul, que faz divisa com o município de União da Vitória. As aulas funcionavam inicialmente no salão de festas da igreja local. Naquele período, a professora lecionava para as quatro séries do antigo primário, como uma escola multisseriada, com apenas uma

¹¹ As transcrições oriundas das professoras e diretoras foram feitas de acordo com a produção falada das mesmas.

professora regente para atuar com as quatro turmas, além de cuidar da organização da escola, merenda, etc. Contava com um número maior de alunos que vinham de localidades próximas. Em 1960, foi construída uma escola de madeira. Em 1982, o prédio de madeira foi substituído por um de alvenaria.

Atualmente com a nucleação das escolas rurais, há um número reduzido de apenas dezenove alunos. Possui duas professoras contratadas pelo município para reger as quatro séries do Ensino Fundamental: 1ª e 2ª séries, uma professora; 3ª e 4ª séries, outra professora, prevalecendo a característica de escola bisseriada. O professor de educação física é o único professor concursado. Há também uma professora substituta que atende aos alunos com necessidades especiais e uma funcionária de serviços gerais; a escola não conta com equipe pedagógica, nem administrativa, cabendo as duas professoras o atendimento aos pais, realizar a matrícula, além do encaminhamento médico em alguns casos, com a autorização dos pais. As professoras esclarecem que se existisse pelo menos um membro da equipe pedagógica seria mais qualitativo o atendimento aos pais.

A maior dificuldade é que os professores têm que fazer um pouco de tudo. O que faz com que algumas coisas fujam da nossa alçada. Porque se tivesse uma equipe pedagógica, ou no mínimo uma direção na minha escola, já aliviaria as tarefas. A professora tem que fazer um pouco de tudo, atender aluno doente, atender os pais, fazer matrícula. A demanda pequena de alunos impede que haja contratação de novos profissionais, sobrecarregando as duas professoras.

Este depoimento reflete as condições de trabalho das professoras da escola bisseriada do município de Porto União, onde as duas professoras, além da atividade docente, têm as tarefas burocráticas da administração e o atendimento aos pais, tudo acontecendo ao mesmo tempo, dificultando assim o desenvolvimento integral das aulas.

A escola tem como modalidade de ensino somente os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, funcionam as quatro séries no período matutino, com apenas uma turma de cada série. As professoras dividem em duas turmas de cada série para atuação. Uma atua com a 1ª e 2ª séries e a outra com a 3ª e 4ª séries. Quanto ao número de alunos pode-se citar: há dois alunos na 1ª série, dez na 2ª série, cinco na 3ª série e dois na 4ª série, totalizando dezenove alunos.

A estrutura física é bem precária, pois a escola é muito antiga, possui apenas duas salas de aula, um refeitório em área coberta, uma cozinha, dois banheiros, o

pátio é pequeno e as aulas práticas (educação física) e recreação são realizadas ao lado da escola num espaço coberto, que pertence à igreja local. Os recursos materiais são muito escassos, há apenas um computador e um mimeógrafo, para a preparação de tarefas; uma televisão com DVD e um som, para uso com os alunos.

Os alunos são do meio rural e pertencem à comunidade local. O transporte escolar fornecido pelo município busca as crianças e os leva ao meio-dia para casa, devido à distância e localização das residências. O nível socioeconômico das famílias é gerado pela safra da época, pois a maioria dos pais são agricultores, então conforme a produção, há um rendimento melhor. Desta forma, não possuem um salário base.

No início do ano letivo a escola contava com um quadro de 24 alunos, devido à evasão, atualmente, estão freqüentando a escola dezenove alunos. Segundo as professoras, isto ocorre devido à migração do meio rural para o meio urbano; famílias saindo do campo para melhorar seus rendimentos e também para buscar a continuidade dos estudos para os filhos, visto que nesta localidade a oferta de vagas é somente para aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 A ATIVIDADE DE ENSINAR E SUAS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS

Neste capítulo serão abordados três temáticas referentes ao contexto da atividade de ensinar. Primeiramente, sobre a origem da escola com uma breve análise histórica, após, serão discutidos os modelos de escola selecionados para a pesquisa, a saber, a Escola Seriada e a Multisseriada, enfocando o período de nucleação no município em que foi desenvolvida a pesquisa. Como último item do capítulo, segue o tema das condições para o ensino, com o intuito de apontar algumas contribuições para a compreensão dos aspectos que se combinam na atuação de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.1 A escola em perspectiva histórica

O termo escola vem do grego *scholé*, que significa “lazer, tempo livre”. Foi usado no período helenístico para designar o estabelecimento do ensino. Como instituição, a escola viveu historicamente diferentes concepções. Vinculada sempre à espaço de educação na tradição grego-romana, que desvalorizava a formação profissional e o trabalho manual, pode ser tomada como lugar do ócio, do não trabalho. (LIBÂNEO, 2003, p.167).

Contudo, o longo percurso da construção dos espaços de institucionalização da educação até o século XIX impôs uma configuração, cujo conteúdo vincula-se imediatamente ao trabalho de educar. Sua organização, por meio de um “modelo cultural”, solidificado em países como a Alemanha, Itália e Suécia – as referências da escola republicana Brasileira – alcança, inclusive, uma hierarquização de funções para o conjunto das atividades em que se desdobra a educação escolar.

Para Libâneo (2003), essa escola possui as seguintes características:

A escola é uma organização socialmente construída. Sua formação atual, controlada pelo Estado, foi construída pela conquista do ensino realizado no lar e do ensino promovido pela igreja. ‘A escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política culturalmente marcada’. Assim, uma compreensão verdadeira da escola depende da referência a determinado período histórico e das lentes usadas para olhá-la. (LIBÂNEO, 2003, p.168).

Enfatiza Libâneo, neste sentido, que em sua forma atual, a escola surgiu com o

nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado nacional, no interior de uma dinâmica de superação da educação que ocorria na família, bem como pela igreja, em suas várias expressões. Esclarece ainda, que esta instituição foi fortalecida como parte dos projetos liberais republicanos, com base em sua vinculação com a idéia de progresso – pelo conhecimento e disposições moldados institucionalmente - e ampliação da cultura. Na expectativa de difundir, de modo homogêneo, tal ideário pelas elites políticas está a origem do grande empreendimento dos estados republicanos, dos quais resultaram inúmeros dispositivos reguladores. A própria emergência da função do professor como parte de um contingente de especialistas para o ensino é derivada da dinâmica de criação e solidificação da escola moderna e também sofreu a definição de marcos regulatórios para o exercício da atividade educativa.

Assim, a educação institucionalizada desenvolveu-se como escolarização, uma prática social cuja historicidade tem sido descrita com recortes cada vez mais singulares – dos grandes informes sobre os modelos de ensino, as bases filosóficas, alcançou-se a pesquisa sobre a história das disciplinas, a escrita ordinária escolar, a própria arquitetura dos prédios, entre outros aspectos. Contudo, a educação institucionalizada pela escola tem como núcleo a relação educativa, fim último que move um repertório discursivo, meios materiais, sistemas de gestão e redes de comunicação. Tal núcleo remete à presença de sujeitos que ensinam e que aprendem, postos em face de conteúdos (objetos de conhecimento a serem aprendidos) e de atividades que se projetam com base em concepções sobre sociedade, relações de conhecimento e os sujeitos da educação.

Assim, neste longo percurso da escolarização, pode-se evidenciar que há diferentes formas de compreensão do papel da escola na sociedade. Da escola como local de lazer para os que não precisavam trabalhar no sentido grego, evoluiu-se para a compreensão burguesa de escola para todos, tornando-se a forma dominante de educar tal como é conhecida atualmente.

Para o pesquisador Rui Canário (1996), a escola moderna corresponde também a uma nova organização que, tendo tornando possível a transição de modos de ensino individualizados (um professor, um aluno) para modos de ensino simultâneo (um professor, uma classe), viabilizou a emergência dos sistemas escolares modernos, ou seja, a organização escolar que historicamente conhecemos corresponde a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os

agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber. Então, com base em estudos acerca desta instituição, este autor formula uma definição:

A escola é uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social, na perspectiva durkhemiana de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho. Como instituição, a escola desempenha do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, lingüística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação. (CANÁRIO, 1996, p. 62).

Tal empreendimento assenta-se no argumento de que esta instituição atua a partir de uma cultura concebida como objetiva e universal e de modo a promover a integração de todos os indivíduos. Contudo, na sociedade hierarquizada em várias dimensões em que vivemos atualmente, realça o mesmo autor, percebe-se que há um crescente desajustamento entre o discurso de anúncio sobre o sistema escolar em relação positiva com o sistema de produção de empregos e de condições de bem estar. Qual é o papel que a escola desempenha hoje na formação humana? Na formação profissional? Para Machado (2001), em se tratando dos jovens, é preciso reconhecer que vivem um tempo de instabilidade e incerteza e que, ao sair do sistema escolar, não têm garantia alguma de empregabilidade. Diante desta situação, a escola contemporânea atua em meio a muitas forças de uma sociedade cuja lógica não é de inserção universal, mas também enfrenta profundas interrogações sobre sua configuração face às diferentes questões da vida em sociedade.

2.2 Escola Seriada e Escola Multisseriada: processo de nucleação

A escola seriada e a escola em ciclos são reflexos de concepções específicas de organizações escolares, inseridas em um mesmo modelo geral de organização social, a sociedade capitalista, inscrita em momentos distintos de seu desenvolvimento econômico-social. Neste sentido, as séries ou os ciclos não são apenas formas de organizar a escola, seja pelo aspecto administrativo ou pedagógico, como são também expressão histórico-social de maneiras distintas de cumprir com os objetivos da escola na socialização dos indivíduos para a sociedade

capitalista. Por isto, a necessidade de repensar, em última instância, a finalidade da educação escolar em seus contextos históricos.

A escola seriada surgiu como tentativa de superar o ensino inicial de alfabetização das crianças e realizada de forma irregular, isolada e individual; por meio de graduações, expandiu-se uma determinada organização institucional que passou a concentrar-se em espaços determinados e sob a lógica da uniformidade de ensino. Este tipo de organização assenta-se em certa organização administrativa do ensino: da racionalização e homogeneização dos prédios, dos conteúdos curriculares fragmentados, do trabalho dos professores, da aprendizagem dos alunos e da didática.

A escola seriada, em seu curso histórico, acompanhou a evolução da divisão social do trabalho e o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas. Esta escola, então, possui algumas características típicas da produção manufatureira: produção padronizada e uniformizada, cuja consequência é dividir as classes escolares em graduações ou séries; fragmentar e encadear o currículo; alocar e homogeneizar os alunos por idade ou rendimento; separar o conhecimento em disciplinas isoladas; treinar o professor nestas disciplinas isoladas; uniformizar o ensino e a aprendizagem em modelos únicos; realizar o percurso de aprendizagem do simples ao complexo, com exigência de pré-requisito; classificar, conforme a qualidade e reprovar quando necessário, como refugo da produção; integrar, no processo educativo, a distinção entre “conceber” e “executar” o produto, isto é, separação entre o sujeito que concebe e o objeto produzido, entre o professor que ensina e o aluno que aprende, entre ensino e aprendizagem, entre a escola e o trabalho. (DIAS, 2004)

As profundas mudanças econômicas, políticas e sociais que se apresentam atualmente à humanidade atingem em cheio os sistemas educacionais e aqueles que neles trabalham, levando à necessidade de repensar em profundidade a educação. Dentro desta nova ordem mundial, os Estados assumem a proposição de reformas no tocante às políticas públicas sociais, incluindo a esfera educacional. Reformas educativas foram propostas em todo o mundo ocidental, primeiramente nos países do hemisfério norte (década de 80), chegando à América Latina nos anos 90, direcionadas pela lógica do mercado cuja finalidade maior é conseguir maior eficiência e produtividade. (SAMPAIO, 2002, p.73).

A referida autora cita que no Brasil essas mudanças ocorreram mais fortemente em meados dos anos 90:

No Brasil, essas novas tendências são traduzidas principalmente, pela Lei Federal nº 9394/96 que estabelece as novas diretrizes e bases da educação nacional. A atual política educacional apropria-se, em seu discurso, de reivindicações antigas dos educadores brasileiros, das quais podemos destacar pela luta por melhor qualidade de educação para todos. Ora, um dos princípios proclamados dessa nova Lei de Diretrizes e Bases é justamente a melhoria de qualidade de ensino e, para alcançá-lo, dentre outras propostas podemos distinguir duas: a) atribuir maior autonomia às escolas (pedagógica, administrativa e financeira); b) investir na formação de professores, em especial, na formação continuada. (SAMPALIO, 2002, p.74)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9394/96) traz no artigo nº 23 que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Em seguida, o Artigo nº 32, descreve sobre o Ensino Fundamental:

Com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da escrita e do cálculo;
- II. A compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDBEN, 9394/96).

Pode-se visualizar, conforme aponta a mesma autora, que a atual LDBEN preconiza em seu discurso uma escola organizada por séries ou ciclos de aprendizagem, respeitando o currículo base (mínimo). Em relação aos conteúdos podemos citar os PCNs¹² para o Ensino Fundamental, que buscam sinalizar referências nacionais comuns ao processo educativo. Estes devem ser apropriados como referência curricular nacional para o Ensino Fundamental, devendo ser

¹² PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Elaborados em 1998. Além dos conteúdos específicos trabalhados nas áreas, o tratamento dos conteúdos deve integrar conhecimentos de diferentes disciplinas: de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências naturais, educação física, arte e língua estrangeira.

finalizados em propostas regionais por estados e municípios do país, e ainda, no âmbito dos projetos escolares da proposta pedagógica escolar de que falam os Artigos nº 12 e 13 da LDBEN.

Portanto, os PCNs são um material de referência para a reflexão da prática e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos. Os parâmetros indicam os pontos comuns que caracterizam a aprendizagem no Ensino Fundamental.

Com base nestas breves explanações a respeito destes marcos unificadores pode-se observar com Gimeno Sacristán (2000) que há um sistema de regulação à atividade de cada professor, o qual sustenta-se como uma ação que transcorre dentro de espaços institucionais, sendo sua prática, inevitavelmente condicionada, ou seja, como ele argumenta:

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola. (GIMENO, 2000, p. 166).

Mais ainda, para o autor, a profissão docente é estruturada por um contingente de tarefas muito diversas que não se restringem à atuação em aula, mesmo nas escolas, dentro das quais se encontram as dirigidas mais diretamente para planejar e facilitar o desenvolvimento da atividade dos alunos. O autor destaca, pois, que fazem parte da atuação no ensino, a realização de tarefas extra-escolares, realizadas fora da escola, muitas vezes.

Esta função, a de ensinar na escola, realiza-se condicionada por uma organização extremamente dividida. O conhecimento é dividido em disciplinas, as disciplinas em conteúdos, os alunos em séries. Cada professor é responsável pela sua disciplina; a merendeira pela merenda; a faxineira pela faxina; a secretaria pelos papéis; o aluno-problema, o professor-problema são responsabilidade do pedagogo, e a administração do diretor. (FERRI, 1994, p. 70).

No contexto das escolas com classes multisseriadas, a impossibilidade desta compartimentalização gera certa angústia no professor que se vê frente às diversas tarefas/atividades e compreende-as como uma sobrecarga em sua tarefa de ensinar. Com base neste enfoque discutiremos logo a seguir as características da escola multisseriada, construídas historicamente.

As escolas com classes multisseriadas têm uma longa história. Foi, de modo geral, o primeiro tipo de escolaridade possível para as zonas rurais. Sua característica básica, a de reunir em torno de um professor vários alunos de séries diferentes, data do século XIX e perpetua-se até hoje, embora na história da educação brasileira existam apenas vagas notícias sobre a educação rural e a educação da população em geral, excetuando-se o caso daquela dirigida aos filhos das elites e a “catequese jesuítica”. (idem: p. 28).

Durante os anos de 1500 a 1759, quase três séculos, os jesuítas foram os únicos a manter as pouquíssimas oportunidades escolares existentes, não atingindo mais de três mil alunos, divididas entre o aldeamento dos índios e “colégios para os colonos.” As escolas jesuíticas, com caráter extremamente profissional, trabalhavam na preparação de clérigos (sacerdotes) e amanuenses (copistas, escreventes). Portanto, eram poucos os que podiam fazer parte desse “sistema escolar” que, excepcionalmente se abria para rapazes pobres talentosos e brancos nativos, na condição de europeus. (LIMA, s.d).

O Brasil não teve, durante três séculos, difusão do ensino elementar, uma vez que expulsos os jesuítas e não tendo vingado as “aulas régias”, os governantes do país proclamaram a sua independência sem estabelecer nenhum sistema de ensino, embora já estivesse previsto na Constituição de 1824, artigo 179, a instrução pública para todos. Somente em 15 de outubro de 1827, a Assembléia Geral Legislativa determinou uma lei para o ensino elementar que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.” Dessa forma, durante o Império, o ensino primário regia-se pela LEI GERAL DO ENSINO ELEMENTAR¹³.

A educação, no início da Primeira República, teve a seguinte organização escolar:

As poucas escolas públicas existentes na cidade eram freqüentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos [...]. Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas,

¹³ É interessante observar que “[...] todos os assuntos de educação de 1822 a 1961, foram impostos por decretos-leis, com exceção de duas leis que se instituíam no Brasil em 1827, os “cursos jurídicos” e as “escolas de primeiras letras”. (FREIRE, apud FREIRE, 1992, p.238).

eram as substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas em 1763. (GHIRALDELLI, 1990, p.26).

Nesse referido período começa a se manifestar a preocupação com a migração rural-urbana que ameaça desestabilizar a organização econômica e social do país. Diante dessa situação, toma corpo um movimento de fixação do homem no campo e, para isso, faz-se necessário reverter as precárias condições de vida da população rural, aumentando a produtividade e valorizando a permanência no campo. Tais sintomas na vida econômica passam a nortear as ações educacionais, através das falas de regionalização, adequação da escola às condições do meio e o do “ruralismo pedagógico” como tentativa de fixar o homem ao campo, criando-se uma escola essencialmente rural. (FERRI, 1994, p. 32).

A escola multisseriada, nesse cenário, foi a grande formadora da população rural, com atuação quase que exclusiva nesse meio, atingindo uma dimensão e uma importância consideráveis na história do ensino.

A escolarização das crianças de zona rural que não tinham acesso às escolas da cidade só passou a ser preocupação real do Estado quando a “integridade nacional” foi ameaçada pelas escolas criadas pelos imigrantes¹⁴, que trabalhavam nas áreas rurais, em núcleos-história do ensino catarinense.

A organização da instrução pública em Santa Catarina iniciou-se com a Lei nº 35, de 14 de maio de 1836. Nas escolas de instrução primária, apenas brasileiros poderiam ser professores, com seleção feita mediante concurso público, efetuada na sala de sessão da Câmara Municipal da Capital. As escolas de Primeiras Letras e, nesse ano de 1836, Santa Catarina possuía 18 destes estabelecimentos. (FAGUNDES; MARTINI, 2003, p.101).

Em meados de 1865, era comum encontrar nos campos de Lages, o professor ensinando as crianças em suas próprias casas (professor itinerante). Esse professor desempenhou um papel extremamente significativo, pois não havendo escolas, sujeitava-se a percorrer vários quilômetros e permanecer vários meses em fazendas para desempenhar sua função de ensinar. As escolas públicas primárias do Estado de Santa Catarina cresciam em número e aumentava também a frequência e a

¹⁴ Oriundos de países onde a instrução escolar desempenhava importante papel para a ascensão social, o imigrante criava um clima de maiores exigências com respeito à instrução. (PAIVA, 1987, p. 65).

matrícula escolar, porém predominava a mentalidade de criar escolas que atendessem à quantidade, não se priorizando a qualidade do ensino.

As escolas isoladas foram muito numerosas e típicas da zona rural. Nelas, um só professor ensinava a todos os alunos da escola, no mesmo horário escolar e na mesma sala de aula, ensinando para diferentes níveis de aprendizagem e de escolaridade, configurando-se a escola de classes multisseriadas.

Em 1914, com a continuidade da implantação da reforma, os grupos escolares e as escolas isoladas tiveram um programa por disciplina, seriado, o qual apresentava conteúdos programáticos e sugestões de atividades para o professor. (FAGUNDES; MARTINI, 2003, p. 102).

Nos anos 1930, o debate sobre a educação rural se impulsionou significativamente, gerando iniciativas mais contundentes de combate ao êxodo rural, que cresce assustadoramente em função da industrialização e do declínio da produção agrícola. Em 1932, Santa Catarina possuía 1501 escolas primárias de Ensino Fundamental comum, com 77.242 alunos inscritos. Em 1941, o número de escolas eleva-se a 2363 e o de alunos a 137.203, correspondendo a 11,6% da população. Essa taxa confere ao estado o primeiro lugar entre todas as demais unidades federadas, quanto ao número de escolas e de alunos matriculados. (idem, p.104).

Surge, por exemplo, a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres que, a partir de 1932, incentiva a criação de Clubes Agrícolas Escolares, no sentido de estimular a organização da escola primária, como um núcleo de atuação ruralista, com o objetivo de prevenir o surto de migrações. (FERRI, 1994).

Em janeiro de 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, com o objetivo de promover estudos e centralizar informações a cerca da educação nacional.

A influência que as características do meio rural passam a exercer sobre a escolaridade em nível de 1º grau é realçada por esses estudos do INEP que em 1957 concluem:

[...] o menor constitui parte integrante da força de trabalho da família e esta é uma das razões perturbadoras de sua frequência escolar, bem como o pauperismo das populações, má distribuição das escolas, desestímulo do professor face aos vencimentos exíguos, mobilidade da população sem terras próprias, etc. [...]. (MAIA, 1982, p. 29).

A partir de 1946 desenvolveu-se, em âmbito nacional, através do INEP, um plano de expansão de escolas, para o qual se destinaram 70% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário. Foram assinados os convênios com os Estados para a construção de prédios escolares, segundo o modelo fornecido pelo INEP (escolas com uma sala de aula e a casa da professora)¹⁵. (PAIVA, 1987, p. 147).

Apesar dessas iniciativas, na década de 60 o ensino primário rural continua sem atingir as metas propostas durante os anos anteriores. Registrava-se ainda um grande número de crianças em idade escolar que residiam na área rural e não tinham acesso à escolaridade.

No ano de 1971, com a Lei nº 5692/71 da União, os tradicionais grupos escolares foram transformados nas chamadas escolas básicas e, nesses estabelecimentos de ensino, passou a ser ministrada a educação fundamental, com oito anos de escolaridade, que deveria ser contínua, articulada, obrigatória e gratuita.

Percebe-se que as décadas de 80 e 90 são marcadas por um grande êxodo rural, resultado da influência do incentivo dado pelo governo para a implantação de grande número de indústrias, da procura do trabalhador pelo salário assalariado, do gradativo abandono do homem do campo que, pela falta de incentivo e desvalorização do seu produto, vende suas terras e vai para a cidade em busca de novas atividades, na esperança de melhorar sua vida. Assim, as escolas multisseriadas, que antes recebiam grande número de alunos, ressentem-se de uma constante diminuição de sua clientela. Nos anos 90, o número de alunos é tão reduzido que algumas escolas são fechadas por não haver mais demanda por matrícula. (FAGUNDES; MARTINI, 2003).

A década de 90 é marcada por uma política educacional de transformação, pela aglutinação das tradicionais escolas multisseriadas, que predominavam no meio rural, em escolas nucleadas. Com a nova política, essas escolas foram desativadas e reunidas, num mesmo espaço, sob forma de núcleo, e cada série passa a ser atendida por um professor, dando origem às escolas nucleadas.

Atendendo ao plano nacional de ação 1995/98, apresentou-se o projeto de nucleação de escolas com o objetivo de assegurar, ao maior número de crianças, o acesso às classes seriadas em escolas reunidas em um núcleo.

¹⁵ No Estado de Santa Catarina, durante o período de 1940-50, as Escolas Isoladas sofreram considerável expansão. Em 1950, essas escolas atingiam um número de 1689 estabelecimentos. (ZAGO, 1980 p. 89).

O projeto de nucleação foi implantado para atender às mudanças estruturais da educação estadual, principalmente aquelas relativas à manutenção e o desenvolvimento do ensino, que indicam a necessidade de neutralizar discrepâncias, principalmente nas escolas rurais, com a adoção de políticas educacionais compartilhadas. Assim, o projeto de nucleação vem estabelecer procedimentos considerados adequados à uma gestão mais eficaz da educação desenvolvida pelos estados e municípios. (FAGUNDES; MARTINI, 2003).

Evidencia-se a importância das escolas multisseriadas, com base no papel determinante que assumiram na alfabetização do meio rural. Com certeza, essas escolas podem ser consideradas como o maior órgão alfabetizador das comunidades isoladas. Outrossim, funcionaram como aglutinadores nos territórios rurais, com relevância para as comunidades verificada através da organização em torno da escola: havia igreja, campo de futebol, salão de festas, tendo a escola como meio de referência intelectual e o professor como uma figura modelo para comunidade.

Percebe-se que as escolas multisseriada e seriada apresentam características diferenciadas ao longo de sua história, ou seja, a primeira apresenta-se num único espaço físico, com uma sala de aula e atendendo alunos de 1ª à 4ª séries no mesmo horário, com a professora cumprindo as funções de merendeira e diretora. Tão somente quatro paredes, um armário com o mínimo de material, quadro de giz, crianças com a expectativa de aprender coisas novas e um professor com a tarefa de ensinar. Este tipo de escola – a multisseriada - conforme pesquisas, é uma realidade quase totalmente superada na educação em Santa Catarina, devido ao fato de alunos que as frequentavam, eles deslocaram-se para o meio urbano com suas famílias. Também, devido ao processo de nucleação ocorrido em nível nacional, em meados dos anos 90. Nessa escola, os professores foram capazes de trabalhar com as quatro séries e desempenhar várias funções, além de caminhar quilômetros até chegar ao local de trabalho e se viram frente à diversas tarefas/atividades e compreende-se como um sobre-esforço sua tarefa de ensinar sozinho, “carregando nas costas todo o peso da escola”. A organização escolar das classes multisseriadas, igual a outras organizações escolares, submeteu-se a uma determinada estrutura e funcionamento.

A lógica organizacional [...] tem sua gênese nas estruturas administrativas inerentes às instituições modernas. Estas se caracterizam por um processo organizacional fundado na hierarquia, na divisão do trabalho, no saber especializado e em regras de conduta [...]. (FERRI, 1994, p. 71).

As normas e regulamentos que condicionaram a prática pedagógica justificaram o princípio de racionalidade: única possibilidade de organização.

A dinâmica da escola multisseriada exigiu, pois, um profissional com funções múltiplas, como já se colocou, desafiando-o para dedicar-se integralmente às atividades docentes. Isto levou ao ensino centrado no uso do livro didático, como recurso para o desenvolvimento do currículo.

Na segunda escola ocorre a divisão das tarefas implicadas na escolarização. Especialmente, cabe observar que os alunos são distribuídos em grupos por séries, cada uma é atendida por um professor. Além disso, há outros profissionais que compõem o quadro de funcionários na escola, todos desempenhando papéis distintos na organização do atendimento escolar.

Neste sentido, a respeito dos modelos de escola citados acima, podemos destacar que na dinâmica da classe multisseriada é possível perceber a ação de diversos mecanismos disciplinares, principalmente os que utilizam de demarcação do espaço físico e do tempo e, nestes, as atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem. De modo geral, a disposição da sala está constituída com quatro filas, uma para cada série, a marca registrada da escola multisseriada. Ao mesmo tempo, esta “arquitetura dos corpos” caracteriza-se como um mecanismo disciplinar, que possibilita demarcar/fixar os lugares dos alunos, para que mais facilmente se exerça o controle sobre os mesmos. A disposição em quatro filas é uma questão não só de organização espacial, mas didático-pedagógica para este tipo de classe, pois permite ao professor deslocar-se de uma série para outra com facilidade, bem como acompanhar rapidamente o desenrolar de cada grupo de trabalho, localizando os problemas de cada um individualmente e por série.

Outrossim, o processo de seriação da organização escolar constituiu-se em um mecanismo de busca de racionalização, do tempo, do espaço, da ordenação dos anos escolares (as séries), do conteúdo, entre outros fatores, face aos quais cada professor fica responsável por uma determinada série, no caso dos anos iniciais, além de auxiliar na aprendizagem dos mesmos para que sejam promovidos para a série seguinte do fluxo escolar.

2.3 Condições do trabalho docente

Inicialmente é necessário conceituar o que se entende por condições de trabalho. A partir das formulações de Dejours (1987), pode-se dizer que as condições de trabalho dizem respeito aos aspectos físicos do ambiente (temperatura, ventilação, ruído); ao número de alunos na sala de aula; à quantidade de aulas ministradas; à distância da escola da residência; às condições de salubridade e segurança do local de trabalho e das refeições; às condições antropométricas dos postos de trabalho e ao salário. Longe de circunscrever-se a esta listagem de itens em si, o que os estudos têm mostrado é do quanto eles, em verdade, combinam-se em dinâmicas que envolvem, especialmente, as políticas de gestão da educação e as heranças da cultura escolar, atribuições sociais sobre o ensino e uma imagem compartilhada sobre a própria função de ensinar.

O trabalho docente nas sociedades, a partir da modernidade, tem por objetivo a atividade de educar, formal e intencionalmente e ocorre em um contexto de determinadas condições de trabalho.

A especificidade deste trabalho é anunciada por Codo (1999), quando ele observa ser necessário considerar que o saber e o saber-fazer estão nas mãos do professor e se constituem na condição principal de sua atividade de trabalho. Por isto, segundo o autor, o planejamento de seu trabalho, as etapas a seguir no processo de ensino-aprendizagem são por ele decididas, ou seja, o ritmo de trabalho não lhe escapa completamente de controle, apesar de prescrições externas a que ele pode resistir por diferentes motivos, porque ele possui um saber específico.

Embasada nestas afirmações pode-se inserir, neste momento, a análise de Gimeno Sacristán (2000, p. 200):

A estrutura da prática docente obedece a múltiplos determinantes, e tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e das condições físicas existentes. O que configura desta forma que os ambientes escolares se caracterizam por uma série de peculiaridades, que não dependem das iniciativas, intenções ou qualidades do professor, mas este deve submeter-se as demandas que lhes são colocadas.

Entre atribuições e determinações, Connell (1985) afirma que, do ponto de vista físico, o ensino pode ser considerado um trabalho leve, mas em termos de pressão

emocional é um dos mais exigentes, e que o trabalho dos professores não pode ser compreendido fora do tecido emocional de suas relações com os alunos.

Neste sentido pode-se citar a afirmação de Perrenoud (1993, p. 50), para quem:

A atividade é um trabalho com pessoas, uma profissão relacional, em que o principal instrumento de trabalho é a pessoa do professor, um sujeito interagindo com outros sujeitos, uma atividade cujas dimensões existenciais e afetivas não podem ser desconhecidas.

Como o universo da pesquisa configura-se no campo dos anos iniciais, importa destacar, embasando-se em Dubet (1996), a importância das inter-relações face a face e dos vínculos afetivos com os alunos, seja na definição do próprio trabalho e da própria identidade dos professores, seja na maneira como percebem as crianças, obtêm disciplina e julgam seus colegas. Um dos efeitos mais evidentes deste grau de solicitação emocional é o esgotamento, o cansaço e o desgaste manifesto por muitos professores da escola, especialmente nos finais de semestre. Outros efeitos desta exaustão aparecem nas faltas e licenças médicas, algumas sabidamente como resultado de estresse.

Para a contribuição a este estudo, torna-se essencial sintetizar com auxílio de Gimeno Sacristán (1998), para quem importa discutir a natureza da profissão docente não apenas como algo pessoal e criativo, resultante de uma formação intelectualista e de um pensamento profissional autônomo e sim como uma prática – porque articula concepções, crenças, idéias com a própria ação - exercida num campo que pré-determina em boa parte o sentido, a direção e a instrumentalização técnica de seu conteúdo.

Outro destaque com relação a esta temática é o da pesquisadora Carvalho, (1999) que aborda a necessidade de distinguir claramente as formas de trabalho docente nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental daquelas existentes nos anos finais. Apresenta, pois, a questão do cuidar, relacionado à dimensão relacional entre professor e aluno neste momento da escolarização, destaca ainda o reconhecimento do trabalho docente e a alta dose de disponibilidade emocional exigida destes profissionais da educação que contam apenas com o recurso pessoal para enfrentar os desafios de seu trabalho diário junto à escola.

Pensando a temática da pesquisa, entende-se a atividade das professoras diante das condições diversas para suas tarefas pedagógicas e, do ponto de vista didático, especificando-se em tarefas que têm que desenvolver para elaborar e aplicar situações a partir de um determinado modelo educativo. Ao decidir sobre estas tarefas, cumprem duas demandas básicas: escolher o tratamento do currículo, o objeto e como tratá-lo, estabelecendo as regras aos alunos e como dominar o conteúdo. O planejamento e o controle das tarefas é outra forma de manter o domínio dos esquemas de ação que cada tipo de tarefa implica no desenvolvimento do profissional em sua prática. (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Quando se pensa em tarefas e demandas no ensino das professoras, tem-se que pensar o que significam tarefas educativas e perceber que, na primeira etapa da nossa educação, ou seja, no Ensino Fundamental, quem atua dentro de um determinado horário, submete-se a outras condições de trabalho, são trabalhos que se especificam numa série de tarefas muito diversas que não se esgotam no âmbito da sala de aula, nem na escola, algumas são mais dirigidas, dentro das quais se encontram o planejamento e o desenvolvimento das atividades com os alunos; a própria função de ensinar exige por sua vez, diversas funções.

Na concepção de Nóvoa (1995), de fato, as sobrecargas de trabalho impõem um conjunto de esforços desenvolvidos para atender as exigências das tarefas, abrangendo esforços físicos e cognitivos. Afirma ainda, que há diversos indicadores que se referem a um rebaixamento na qualidade de ensino, que impõem uma dinâmica de renovação permanente, no qual os professores são chamados a aceitar mudanças profundas na concepção e no desempenho de sua profissão.

Com base nas referências teóricas deste capítulo dar-se-á continuidade ao estudo, discutindo os dados construídos a partir dos depoimentos recolhidos junto às profissionais pesquisadas, com o objetivo de ter uma visão de conjunto, almejando abrangência e uma aproximação com os elementos envolvidos na atividade docente.

3 ELEMENTOS DAS CONDIÇÕES DO ENSINAR PARA A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

Num primeiro momento importa lembrar que esta pesquisa traz elementos da atuação pedagógica de professoras que trabalharam no universo da escola multisseriada no início de sua carreira profissional e agora lecionam numa classe seriada no Ensino Fundamental. Por meio das falas das entrevistadas, perceber-se-á a riqueza de suas experiências, que nos indicam como o ser professora é uma construção contínua ao longo da carreira profissional.

Em sua atuação pedagógica, pois, elas envolvem-se em uma ampla diversidade de atividades, nas quais estão implicadas tarefas sobrepostas, que lhes exigem respostas para as quais nem sempre dispõem de condições favoráveis. Por exemplo, são responsáveis pelo “encaminhamento” do conhecimento, por transformá-lo em conteúdo, pela confecção de tarefas, seu desenvolvimento nas aulas e todas as questões que estão aí implicadas, como também interações com seus pares sobre material pedagógico, a organização temporal das atividades, por organizar os saberes em forma de saberes escolares, por construir propostas de atividades e articular os recursos necessários.

A presente pesquisa não teve a pretensão de fazer um paralelo comparativo entre as condições nas distintas escolas, multisseriada e seriada, devido às respostas obtidas não distinguirem-se significativamente e também ao fato do tempo de inserção das professoras na prática nas escolas seriadas ser muito recente e ainda não ter repercutido em uma análise diferenciadora.

É aqui, recolhendo dados sobre a atuação, que se pode apreender a configuração das condições do ser professora, que envolve vários fatores, entre eles: o tempo de ensinar, o tempo de aprendizagem do aluno, além das mediações entre aluno e professor e a questão da relação da vida pessoal com a profissional.

Percebe-se que o conjunto de ações desta atividade, intra e extra-classe, contribuem para construir o espaço escolar. Assim, ao mesmo tempo, formam-se as condições de cada professora e isto integra a constituição dos elementos do ambiente compartilhado.

Certamente, nesta pesquisa realçamos os aspectos que remetem à relação pedagógica professora e crianças/alunos. Neste sentido, reconhecemos que a profissão docente configura-se em uma atividade relacional, na qual os sujeitos-

professores estão em constante construção do saber e na busca de respostas para os inúmeros dilemas práticos desta atividade. (CARVALHO, 1999). Neste olhar, ser professor de uma rede municipal de ensino diz respeito à construção de identidades que serão formadas na atividade concreta de ensinar que ocorre na escola.

No presente trabalho, com o foco na apreensão das condições das atividades pedagógicas por meio da fala de professoras, construíram-se dois grandes núcleos de significado, a saber: o primeiro, aspectos da atividade de ensinar: o que, afinal, envolve esta prática; o segundo as mediações no trabalho pedagógico. Tais núcleos são uma forma de dar significado à fala da professoras, a partir da pergunta de pesquisa *Quais as condições pedagógicas que caracterizam o processo de ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental?* De fato, núcleos representam o esforço por significar enunciações por vezes tão distintas, como queixas, avaliações positivas, como também negativas sobre seus alcances no ensino, expectativas sobre a estrutura de trabalho nas escolas, tendo em vista o interesse central da pesquisa, que emergiu da atenção às diversas demandas que configuram o contexto de atuação de cada professora nas escolas.

3.1 Perfil: formação acadêmica - tempo de atuação das professoras nos anos iniciais do município de Porto União - SC

O presente estudo foi realizado com professoras de três escolas da Rede Pública Municipal, especificamente das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Inicialmente, para definição do grupo, centramos o estudo na definição de escolas e, de acordo com o que se expressasse com a realidade encontrada, foram selecionadas as professoras efetivas da Rede Municipal. A seguir, estão expostos os dados do perfil das professoras, bem como sua formação acadêmica e profissional.

Tabela 1 - Relação das professoras pesquisadas e que efetivamente foram selecionadas para pesquisa em 2008

ESCOLAS	Nº Total de Professoras	Quantidade de entrevistadas	Contexto de seleção nas escolas
NÚCLEO EDUCACIONAL BELA VISTA	08	02	As únicas professoras que trabalharam inicialmente com classe multisseriada e, após, ingressaram para na seriada.
NÚCLEO EDUCACIONAL HARMONIA	06	03	Segundo a Direção, estas professoras forneceriam uma maior contribuição à pesquisa, pelo tempo que atuam na escola; foram destacadas três.
NÚCLEO EDUCACIONAL ALEGRIA	03	02	Das três professoras somente duas atuam na classe bisseriada, que é o tipo de composição de atendimento deste Núcleo Educacional.
TOTAL	17	07	

Fonte: Dados da Pesquisa (2008)

Tabela 2 - Perfil das professoras

NÚCLEO EDUCACIONAL HARMONIA							
Idade			Sexo		Cor/Raça		
20-30	31-40	41-50	M	F	Branca	Parda	Preta
5	0	1	0	6	5	1	0
NÚCLEO EDUCACIONAL ALEGRIA							
Idade			Sexo		Cor/Raça		
20-30	31-40	41-50	M	F	Branca	Parda	Preta
1	1	0	0	2	2	0	0
NÚCLEO EDUCACIONAL BELA VISTA							
Idade			Sexo		Cor/Raça		
20-30	31-40	41-50	M	F	Branca	Parda	Preta
5	1	4		8	6	1	1

Fonte: Dados da Pesquisa (2008)

Tabela 3 - Formação acadêmica

FORMAÇÃO ACADÊMICA N.E. HARMONIA	FREQÜÊNCIA
ENSINO FUNDAMENTAL	06
ENSINO MÉDIO	06
ENSINO SUPERIOR	06
ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO	06
ESPECIALIZAÇÃO OUTRAS ÁREAS	00

Fonte: Dados da Pesquisa (2008)

FORMAÇÃO ACADÊMICA N.E. ALEGRIA	FREQÜÊNCIA
ENSINO FUNDAMENTAL	02
ENSINO MÉDIO	02
ENSINO SUPERIOR	02
ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO	01
ESPECIALIZAÇÃO OUTRAS ÁREAS	00

Fonte: Dados da Pesquisa (2008)

FORMAÇÃO ACADÊMICA N.E. BELA VISTA	FREQÜÊNCIA
ENSINO FUNDAMENTAL	09
ENSINO MÉDIO	09
ENSINO SUPERIOR	09
ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO	07
ESPECIALIZAÇÃO OUTRAS ÁREAS	02

Fonte: Dados da Pesquisa (2008)

Tabela 4 – Atuação profissional

Tempo de Magistério				Tempo de atuação no Magistério Municipal				Jornada de trabalho no município	
1-5 anos	05 -10 anos	10 -15 anos	15-20 anos	20-25 anos ou mais	0-5 anos	5-10 anos	10-15 anos ou mais	20h	40h
02	03	06	03	03	04	04	09	13	04

Fonte: Dados da Pesquisa (2008)

Com base nas informações fornecidas, constatou-se que o grupo que compõe esta pesquisa é formado por professoras com idades entre vinte e cinquenta anos, cujas experiências profissionais, variam entre cinco a vinte anos. Apenas três professoras atuam mais de vinte anos no Ensino Fundamental.

O tempo de carreira na rede pública estadual oscila entre um ano e vinte e cinco anos, o que representa uma diferença muito grande. Isto evidencia que há poucos docentes efetivos iniciantes no Ensino Fundamental e que predominam professores que atuam há mais de dez anos. A carga horária em que a maioria atua é de vinte horas/aula, prevalecendo um número significativo que atua em somente uma turma. Somente quatro destas docentes atuam em regime de quarenta horas semanais, com algumas delas atuando no município vizinho - União da Vitória - para ampliar sua renda.

A experiência profissional nos diferentes graus de ensino mostra-se variada, com maior concentração nos anos iniciais, a média de alunos por turma ficou concentrada entre vinte e cinco e trinta crianças. Quanto à formação das professoras, todas fizeram o magistério e, à exceção de três delas, as demais cursaram Pedagogia e ainda possuem especialização na área.

Em relação aos estudos realizados por meio de cursos, há uma direção significativa para o campo da formação continuada, com relação ao processo de ensino-aprendizagem. Quanto à formação para as condições de ensinar, percebe-se estudos na formação pedagógica fornecida pela SME.

No que se refere à temática desta pesquisa, as condições das atividades pedagógicas das professoras, há uma tendência a valorizar a formação continuada na tentativa de fazer um ensino diferente, vinculada à percepção da organização da escola traduzir-se por uma relação contraditória: a expectativa de melhoria no atendimento sem que haja discussão e o planejamento pedagógico construído de forma individual (dominantemente), não alcançando todos os objetivos propostos pela Secretaria Municipal de Educação.

3.1.1 Aspectos da atividade de ensinar: o que, afinal, envolve esta prática?

Pelo desenvolvimento das entrevistas junto às professoras, apreendeu-se que, de fato, cada profissional desenvolve suas atividades em meio a um emaranhado de ações, nos quais um aspecto importante foi destacado: sua atenção às condições das atividades pedagógicas relativas ao ensino. São quatro os aspectos que as identificam: o tempo para preparar “o conteúdo”; o tempo de aprender dos seus alunos; a valorização de sua atividade por distintos segmentos da vida escolar – equipe pedagógica, pais e as próprias crianças – e, ainda, o quadro de sua carreira, com destaque para a questão salarial e a formação continuada.

Um primeiro aspecto da exposição contempla a vinculação do sentido da atividade de ensinar pelas distintas mediações para que os alunos aprendam.

O que faz ver que eles aprendem é a gente estar todo este tempo aqui na escola, no dia-a-dia, no outro ano está na outra série, vai seguindo de ano a ano e você vê que teu trabalho valeu a pena, como também você pega algumas situações-problema dos alunos que chegam pra você e você têm vontade de chorar. A gente recebe muitos alunos, aqui da escola têm alguns problemas, mas alunos que vêm de outros municípios, de outras escolas, por exemplo: eu tenho uma aluna na terceira série que não sabe ler. Ela não sabe nem identificar as letras do nome dela. Quando em terceira série você tem uma infinidade de conteúdos pra trabalhar, e o que você vai fazer com aquele aluno? Eu tenho vontade de pegar aquela professora e ter uma conversa com ela, como por que foi passando de ano, na primeira série se ela não é alfabetizada. É uma criança querida, mas numa turma de vinte e poucos alunos, o que você vai fazer pra uma criança destas? Você fica de mãos atadas. Cortou etapas da vida dela. (Professora Diana).

Podemos perceber nesta argumentação, que a mediação exercida face às circunstâncias do ensino – por exemplo, uma aluna com necessidades singulares frente ao “padrão” - é exatamente o que origina o tensionamento do tempo de aprender na classe, ou seja, há uma expectativa de que as crianças apresentem a mesma condição para acompanhar o ritmo do ensino. Quando isto não ocorre está gerado um “problema”. Entender esta situação e dimensioná-la para que haja o atendimento das necessidades da criança implica, parece mudar o modelo de ensino simultâneo que as falas indiciam.

Outra questão que diz respeito às indagações das professoras com relação ao ensino, está relacionada à própria satisfação em ver que o seu aluno aprendeu, e

que este processo foi construído ao longo de um período contínuo - que não termina quando se encerra ao ano letivo.

No momento você pode até ver que aprendeu, mas o que me satisfaz é ver eles no futuro. Então eu já atuo há doze anos, eu encontro meus alunos casados, outros fazendo faculdade, outros passando em concursos, então você se satisfaz neste sentido, vendo eles se formando na oitava série, os outros professores te elogiando. Aqui na escola a gente valoriza muito o aluno no aspecto de eles escreverem, fazer poesias, tudo é encadernado, valorizado, você vê esse aluno, e lembra, foi meu lá no “primário”, então você também contribuiu pra eles terem sucesso na vida deles particular. (Professora Diana).

A avaliação positiva de alcance de seu trabalho para o futuro de cada aluno indica claramente a expectativa de que haja “bons frutos” da inserção escolar para seus alunos e ainda o reconhecimento de que os benefícios das aprendizagens não são perceptíveis dentro de apenas um ano letivo. Tal reconhecimento indica uma demanda intrínseca para o trabalho pedagógico: o diálogo entre professoras dos distintos anos iniciais, no âmbito da escola, e não apenas nos cursos gerais da formação continuada, tendo em vista que é neste espaço que seria possível reunir um conjunto de elementos sobre o percurso escolar. Contudo, na seqüência da fala desta professora, assim como em outras entrevistadas, sugere-se que tratar-se-ia de uma tarefa de cada professora, em um esforço que se volta para a qualificação didático-metodológica. Ainda neste sentido, direcionado ao como ensinar, percebe-se que as professoras encontram alguns dilemas práticos em suas atividades e avaliam que muitas vezes não conseguem alcançar aprendizagens almeçadas por todos os alunos. Esta questão emerge na fala de uma professora que trabalha 40 horas semanais, em duas escolas diferentes:

Tem momentos que você não consegue atingir a aprendizagem do (!) aluno, aí você se sente frustrado, porque explica de várias formas, e não dá certo. Porque planeja, estuda e vê que não dá certo, mas na aprendizagem é assim mesmo, um dia você consegue atingir seus objetivos, todos os alunos aprendem, no outro dia dependendo do conteúdo, eles não conseguem aprender! O trabalho pedagógico é um conjunto de fatores, emocional, didático, não adianta só tratar bem, e não ensinar no pedagógico, ex: aluno agressivo em sala que não quer aprender, às vezes te agride com palavras ou volta do recreio muito agitado e aí você tem que fazer voltar à aprendizagem, nem tudo são flores. Há problemas cognitivos e de relacionamento, alunos que não aprendem, e aí me questiono, no sentido de buscar um caminho para chegar até eles. É complicado saber o que é o melhor a fazer. (Professora Esmeralda). (grifo nosso)

Esta declaração é muito significativa, pois de um lado sinaliza novamente para a ausência de instâncias compartilhadas na escola para lidar com estas avaliações, de outro a percepção das dimensões implica na atividade para as quais não dispõe de meios para relacionar e formular saídas mais adequadas.

Esta dinâmica, intrínseca à atuação pedagógica, é anunciada por Codo (1999) em sua amplitude, quando ele afirma ser necessário considerar que o saber e o saber-fazer estão nas mãos das professoras – pois são encarregadas pelo currículo em ação – e se constituem na condição principal de sua atividade de trabalho. O planejamento de seu trabalho, as etapas a seguir no processo ensino-aprendizagem são por elas decididas, em última instância. O ritmo do trabalho não lhe escapa completamente de controle, apesar de prescrições externas a que elas podem resistir, por diferentes motivos.

Percebe-se que, ao falar do que constitui, afinal, sua atividade de ensinar, as professoras remetem a diversos aspectos, entre eles destaca-se como dar sentido ao conteúdo de forma que o aluno assimile e crie o hábito de estudar e identifique a sala de aula como um ambiente acolhedor, que oportuniza o conhecimento. A Professora Beatriz afirma isso na sua fala a seguir:

A minha meta principal é que a criança aprenda, aprender no sentido de entender o conteúdo e interagir com ele. É nelas que eu vou me espelhar, para preparar minhas aulas. E nisso vejo que meu trabalho está sendo bem feito e elas estão aproveitando. Porque outra forma não há, e quando elas vêm e falam que gostaram de alguma coisa, que a aula foi boa, falam com carinho. Então eu já consigo entender que todo aquele trabalho que eu tive, houve uma resposta.

Nestas declarações percebe-se também a relação existente entre o ensinar e a atenção afetiva ao aluno e realçam o aspecto relacional entre os sujeitos deste processo: professoras e as crianças.

Eu procuro ensinar, cumprir o objetivo como professora de primeira a quarta, então, ler, escrever, interpretar, resolver situações-problemas, aprender tudo que é necessário, quando tem algum problema familiar, eu procuro chamar esses pais pra vir na escola, pedir esclarecimento deles, o que está acontecendo, além de falar o que está acontecendo na sala de aula, pra gente poder, juntos, resolver o que está acontecendo. (Professora Cecilia).

Porque a gente aprende fazer praticando, então neste sentido é muito importante estudar e se aperfeiçoar para evoluir como pessoa e como profissional. Porque você aprende a teoria na especialização, no mestrado,

mas a prática em sala de aula é que realmente nos ensina, este é o melhor aprendizado. Você aprende mais do que ensina com os seus alunos. Em que sentido? No sentido da afetividade, das experiências que eles trazem e compartilham com você, numa palavra amiga que você dá ao aluno, ele também cresce. (Professora Giorgia).

Carvalho (1999) debate este aspecto ao referir-se à dimensão do cuidado no centro de nossas observações na escola fundamental. Discute que ali, no dia-a-dia escolar, não apenas ensinam-se conteúdos, mas estabelecem-se relações cujas “dimensões existenciais e afetivas não podem ser desconhecidas” (p. 18), e mais, que não se trata de escolha de cada docente, mas da natureza da atividade de ensinar. Assim, neste sentido, fica à vista a dimensão relacional do trabalho docente, uma profissão que se desenvolve num “tecido emocional (das professoras) de suas relações com os alunos”. No Brasil, além de Carvalho (idem), também o pesquisador sobre a escola, Dayrell (1996), situa esta condição da atividade, realçando, contudo, o contexto simbólico e material em que as relações são construídas:

A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. Nesse campo educativo amplo estão incluídas as instituições (família, escola, igreja etc.), assim como também o cotidiano do trabalho, do bairro do lazer, etc. (DAYRELL, 1996, p.143).

Portanto, o saber é uma relação, um resultado da interação do sujeito que conhece como seu o mundo. A idéia de saber implica as idéias do sujeito, de atividades do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo e da relação deste sujeito com os outros. Ou seja, aprender – e ensinar – é sempre aprender em um momento da história pessoal e também de outras histórias, da humanidade, da sociedade, do espaço, das pessoas que ensinam. A relação pedagógica é, portanto, uma relação situada! Nesta pesquisa, as entrevistas marcam expectativa de acolhimento das crianças, contudo não se pode alcançar quais as referências de valores – substantivas – que regem o movimento de busca da habilidade por mediar as aprendizagens. Há, entretanto, indicadores da disposição por instrumentalizar cada um deles em relação a algo que ultrapasse a progressão de ano escolar. Por exemplo, a relação entre o conhecimento e suas significações está implícita no discurso de uma professora que atua numa classe bisseriada no interior do município.

Eu percebo que meu aluno aprendeu pelo seu comportamento, ou seja, quando você pede para ele escrever um texto, e você vê que tudo que ensinou e ele conseguiu aprender, conseguiu colocar no papel, se pedir uma explicação o aluno quando aprendeu vai te falar, vai te relatar. Para mim, ser professora é ver esses comportamentos do meu aluno, perceber que ele aprendeu aquilo que foi ensinado é muito gratificante. É um conjunto, o aluno aprende para a vida, e não somente para passar de ano. (Professora Giorgia).

Note-se que esta expectativa projeta para as professoras a demanda por condições complexas para a condução do currículo na escola. Assinalam em suas falas para uma questão importante que Dayrell (1996) discute, o modelo de ensino e a “homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas, para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas”. Ainda, Dayrell (1996, p. 139) interroga sobre o quanto a “diversidade real dos alunos é reduzida às diferenças apreendidas na ótica da cognição, ou na do comportamento bom (ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc)”.

Relacionando-se a este aspecto, ressalte-se que, embora as declarações das professoras em sua maioria enfatizem que é muito gratificante ter o seu trabalho valorizado junto à comunidade, aos poderes públicos, no sentido da formação e dos cuidados dispensados ao aluno, não se poderia inferir em face de quais valores educacionais específicos elas desejam ser reconhecidas. É certo que a valorização profissional é um dos carros-chefe para mobilizarem-se para tudo o que implica o ensino.

Eu penso ainda que um dia vão valorizar melhor o professor, ainda tenho essa esperança. Essa expectativa, porque é uma profissão importante, necessária, para o desenvolvimento de qualquer parte. É preciso ter um bom professor, é uma expectativa. Quero sempre ser professora, porque gosto, me identifico, com isso, e também penso que minha vida poderia ou pode até melhorar em função dessa esperança. (Professora Cecilia).

Uma das pistas para apreendermos quais questões estão em pauta neste campo relacional advém de suas manifestações sobre um dos conteúdos centrais do reconhecimento social almejado. A Professora Beatriz, que atuou durante 5 anos numa escola multisseriada e depois foi atuar numa escola seriada localizada num bairro do município, onde permanece até hoje como professora das séries iniciais observa:

Com relação à profissão, desejo que o professor seja considerado um profissional, ou seja, valorizado na sua profissão e respeitado na sua área, principalmente pela família, pelos alunos. Hoje, há muito conflito entre família e escola, que isso mude um pouquinho e que os pais imponham mais limites para as crianças, que isso seja revertido e que não seja só jogado em cima do professor. Não é nossa parte, a nossa obrigação é mais a parte da aprendizagem, esta parte de educação em tudo cabe, um pouco aos pais, mas muitas vezes, a escola está delegando muitas tarefas para o professor. Que isso mude um pouco pra que a educação se torne um pouco mais agradável de ambos os lados. (Professora Beatriz).

Observe-se que entra em cena, novamente, algo que diz respeito à organização da escola para promover a mediação acerca desta problemática, qual seja a negociação que está em jogo no que a professora identifica como delegação de tarefas. Há um conjunto de expectativas, contudo não acompanhadas da compreensão de que a instituição escola em sua organização seria uma das instâncias para sua reflexão e a formulação de alternativas de encaminhamentos, que inclusive podem ser para as esferas de gestão do sistema escolar.

Esta questão fica evidente na fala de duas professoras que atuam no município há mais de 10 anos, retratando a expectativa de seu trabalho ser valorizado, e reconhecido pela sociedade de uma forma geral, pois, segundo elas, o professor forma todos os outros profissionais, então deveria ter uma posição de prestígio.

Acredito que ainda teremos uma maior valorização, principalmente dos governantes, porque o professor forma todas as profissões. Isso engloba salário, sim. Isso engloba também a parte da família pra dentro da escola. Porque a partir do momento que se dá o devido valor, isso vai fazer com que o professor tenha realmente motivação pra trabalhar. (Professora Fátima).

Às vezes percebo que a comunidade onde trabalho não é unida em auxiliar o professor. E a escola de forma geral, muitas vezes, não contribui com o desenvolvimento do filho e há pouca valorização do professor. (Professora Mirian).

Efetivamente, com base nestas afirmações das professoras podem-se citar alguns dados sobre a função docente e aspectos relacionados à distribuição das modalidades de ensino, bem como seu reconhecimento financeiro por parte dos governantes.

A Unesco¹⁶ (1998) aponta que existem cerca de sessenta milhões de professores no mundo trabalhando em condições muito diferentes, segundo os países e culturas.

No Brasil, segundo os últimos dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2003) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 2003), existem perto de 2,5 milhões de professores atuando nas escolas primárias e secundárias das redes pública e privada. Cerca de duzentos e cinquenta mil deles atuam no nível pré-escolar: quarenta e um mil trabalham nas classes de alfabetização (1ª série), um milhão e seiscentos mil nas escolas primárias (5ª à 8ª séries) e quatrocentos e cinquenta no Ensino Médio; por fim quarenta e três mil atuam no setor de Educação Especial. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que uma grande parte dos professores tem mais de um emprego e precisam cumprir dois ou três contratos semelhantes para receber um salário decente. Há aproximadamente cinquenta e três milhões de alunos na escola primária e secundária e os investimentos em educação representam 5,2 do PIB brasileiro (MEC/INEP, 1997-1998).

As informações acima dão conta da amplitude do corpo profissional no país, como também indicam, já, a sobreposição de empregos para aumento da renda. Ao citar estas questões percebe-se que está representada na fala da professora Diana que analisa sua trajetória no magistério, com base na valorização atribuída ao seu trabalho:

Em todos estes anos a insatisfação é grande porque é pouca valorização, você faz muita coisa e é pouco valorizada. Isso ocorre mais por parte dos governantes e se a gente for comparar [...] não é falta de dinheiro que eles têm, é falta de vontade que eles têm de investir no professor. É só falta de vontade! (Professora Diana).

Neste sentido, pode-se citar Carrolo (1973, p. 129) que argumenta que o afastamento do professorado da escola parte da progressiva incompreensão e ausência de reconhecimento social da função docente e da indefinição institucional da escola no âmbito organizativo e pedagógico, a par da multiplicidade de papéis exigidos do professor. Aponta ainda que, atualmente, a escola é questionada por todos, não só quanto a sua existência, mas também quanto às formas e funções que eventualmente assume; a deficiente percepção, por parte dos professores, do que

¹⁶ Para obter mais dados sobre a organização socioeconômica do trabalho docente analisada pela UNESCO, com base na ODCE, ler Maurice TARDIF, O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. RJ: Vozes, 2005.

sua profissão adensa, na medida em que questionam o que fazem e o modo como os outros entendem e reconhecem sua ação.

A carreira docente vem sendo submetida à diversas situações que não estimulam mudanças. Ainda para este autor, há uma história de desvalorização do professor com uma realidade de baixos salários e instabilidade profissional, o que se observa na grande quantidade de contratados em caráter temporário, em geral por um ano. Em sua carga horária docente não há previsão de atividades pedagógicas. Outros fatores ainda deterioram as condições do exercício da profissão, como a progressiva incompreensão e ausência do reconhecimento social organizativo e pedagógico, a par da proliferação de papéis exigidos do professor e a deficiente percepção de seu valor por parte da sociedade com um todo. (CARROLO, 1973, p. 130).

Reconhece-se, nas inquietações das professoras, alguns destes elementos no sentido do reconhecimento do seu trabalho, enquanto profissional da educação e também através da condição salarial, na questão de um plano de carreira e de um salário condizente com o exercício de sua profissão.

A condição salarial, por sua vez, representa um momento de apreensão por parte das professoras concursadas que afirmam não receber aumento há oito anos e que muitas vezes isto motiva os profissionais do município a trabalhar em outras escolas do município vizinho.

Minha experiência tem sido boa, porque aqui é uma escola com nível de muito boa qualidade. É uma escola que dá até pra comparar com uma escola particular, tem uma estrutura até melhor que escola particular, em questão de material, questão de estrutura física, questão de subsídios de materiais pra trabalhar com os alunos, a gente tem bastante coisa. Único, problema, porém, que até muitas pessoas estão abandonando a educação (aqui na cidade) é a condição salarial, porque desde quando entrei, há oito anos a gente não tem um apoio nem dos governantes. Eles só querem que a gente trabalhe em toda esta estrutura bonita e diga que está tudo bem. Só que a valorização do profissional a gente vê pouco, eles valorizam a parte do prédio, da estrutura, e isso a gente tem sentido nos últimos anos. A gente que é efetiva, aqui na escola, que está também prejudicando a educação, porque assim: as professoras concursadas, as efetivas, acabam abandonando e indo pra um lugar que vão ganhar melhor. E aqui acaba tendo muita gente contratada, que não tem muito compromisso, e a gente acaba pegando turma diferente. Comparando há oito anos pra agora, a gente acaba pegando turmas complicadas de lidar, porque professor sem compromisso pra trabalhar, reflete tudo na gente que trabalha com seriedade e quer ver o aluno aprender. (Professora Diana).

Em *Ofício de Mestre*, Arroyo (2008) que discute também, como o autor anteriormente citado, que os salários, a carreira, enfim, as condições de trabalho

docente estão coladas a sua condição de coletivo, referido a ser professor (a) de escola primária, elementar, básica. Essa condição define, sobretudo, limites socialmente intransponíveis, tão difíceis de serem alargados. E nos questiona: Por que toda luta e reivindicação se confronta com estes limites? Porque, de certa forma eles vem de longe e se reproduzem no imaginário social aos quais os administradores apelam para justificar salários, carreiras e condições de trabalho. Os governantes, por sua vez, jogam com esta imagem social contra a categoria: “para ser professor este salário não está tão ruim!”. Para o autor, está em jogo um conflito com a imagem herdada, “socialmente construída e politicamente explorada” (ARROYO, 2008, p. 32).

Para este autor, as condições precárias de trabalho, salários baixos, a vulnerabilidade dos contratados, o fragilizado ambiente cultural das escolas, a duplicação de locais de trabalho e de turnos, de docência e trabalho doméstico, não apenas limitam a qualificação da ação profissional, como inviabilizam “uma auto-formação” (idem, p. 42).

Pode-se registrar que alguns estados e municípios já avançaram no sentido de elaborar programas de cargos e salários, de modo a oportunizar ao professor evoluir em sua profissão através de formação inicial e continuada, garantindo as condições mínimas de trabalho aos seus servidores. Porém, no caso das professoras pesquisadas, o conjunto das condições não aponta para esta realidade. Os docentes recebem formação continuada, mas não a remuneração para progredir na carreira. Este aspecto é muito complicado, pois, segundo as professoras entrevistadas, concorre para uma espécie de “êxodo” para outro município, em busca de um plano de cargos e salários.

Diante desta reflexão sobre a valorização profissional do professor e seu reconhecimento salarial, percebe-se que, conforme relatos das professoras, o município está investindo em estrutura física e não nos recursos humanos. Há um conflito entre reconhecimento e investimento na rede de ensino. Acredita-se que, com a implantação de um plano de carreira, as professoras sintam-se valorizadas como profissionais tanto no aspecto financeiro quanto na formação continuada, que lhes servirá como base ao crescimento na carreira.

3.1.2 Formação Continuada: uma condição necessária para a docência

No universo da prática escolar, a formação continuada é mencionada pelas professoras como forma de qualificação profissional, num sentido de articular a prática pedagógica, oportunizando, segundo elas, a construção teórica e metodológica do conhecimento em sua ação de ensinar. Ao citar este suporte pedagógico – a formação – consideram-no um importante meio de aquisição de novos direcionamentos para a sua atuação.

Ao discutirmos sobre a contribuição da SME junto às professoras, percebemos que no município pesquisado, este aspecto é definido em conjunto com as escolas e professoras, ou seja, com a expectativa de bons resultados, estes cursos são organizados de forma a focar os problemas evidenciados no cotidiano escolar.

Ainda sob o olhar da formação continuada, ela é identificada pelos cursos e palestras oferecidas pela SME como um importante subsídio para a sua atuação:

Então, a formação continuada que é oferecida pela SME ajuda bastante. Através de leituras, palestras com temas interessantes, que auxiliam em minha prática. Também estou cursando pós-graduação e está me ajudando bastante nas minhas aulas. Cada módulo que eu estou fazendo são idéias novas que eu posso trazer pra sala de aula, vou aplicando e está sendo muito bom pra minha formação. (Professora Giorgia).

Eu acredito que o nosso município está se saindo bem na educação, pois os professores têm corrido atrás de melhorias. E a própria Secretaria de Educação, está proporcionando uma integração entre escola e equipe pedagógica do município, há mais liberdade para os professores falarem dos problemas da escola na SME. Outra coisa importante que está acontecendo é quanto à formação continuada, proposta pela SME, nesses encontros sempre têm temas que interessam aos professores das séries iniciais e com a realidade das escolas. (Professora Mirian).

Ensinar na rede municipal de Porto União é muito bom porque tem as condições pra ser um bom professor. Todas as condições são possíveis, a gente tem hora atividade, prepara o material, pensa em como ensinar bem os alunos, pra que eles tenham os subsídios e garantam um bom ensino até o final da oitava série. Também tem formação continuada que é bom porque auxilia no preparo das aulas, além de ter alunos interessados e preocupados em aprender. (Professora Cecília).

Percebe-se nestas argumentações que as professoras sugerem um olhar positivo na questão de formação continuada, no sentido de estarem amparadas no aspecto teórico-metodológico, o que é central para sua atuação. Apesar de receber este suporte, elas sentem-se “obrigadas” em estar atualizadas para cumprir as tarefas em

sua turma. Estas tarefas não se resumem somente no planejar, mas também dizem respeito a toda a organização pedagógica. Neste sentido, elas relatam a respeito da aprendizagem dos alunos como uma das tarefas mais complicadas de se desenvolver:

Pra eu alfabetizar, por mais que tenha experiência, mas todo ano pra mim é um obstáculo, um desafio, mesmo com minha experiência, às vezes eu tenho insegurança, eu sempre tenho que estar pesquisando, procurando, me adaptando, e agora com a mudança do ensino pra nove anos, mudou bastante meu modo de trabalhar, já vinha mudando alguns anos atrás, do jeito que eu comecei, porque agora mudou bastante. As crianças estão mais imaturas, a gente não tem uma infra-estrutura, não tem carteira adequada, não tem local adequado, tem que ser lúdico, mas muitas vezes falta material, então tem que adaptar, tem que ser bastante criativo pra poder conseguir cumprir a meta que é alfabetizar e que as crianças não se cansem devido à precocidade da idade. (Professora Beatriz).

Penso que tem que ser uma professora preocupada em aprender, em atender os objetivos da educação, tem que ser uma pessoa calma, paciente, não pode ser uma pessoa explosiva, nervosa, irritada, porque isso tudo vai afetar a aprendizagem dos alunos. Eu procuro ensinar, cumprir os objetivos como professora de primeira à quarta que são ler, escrever, interpretar e resolver situações-problemas. Ensinar tudo que é necessário, quando tem algum problema familiar, eu procuro chamar esses pais pra vir na escola, pedir esclarecimento deles, o que está acontecendo, além de falar o que está acontecendo na sala de aula, pra gente poder resolver juntos o problema. (Professora Cecília).

Com base nestes depoimentos, pode-se citar a análise de Falsarella (2002) que aponta que o saber profissional do professor resulta da imbricação dos saberes obtida na formação inicial e continuada, com aqueles resultantes de sua experiência na profissão e que constituem seu repertório de estratégias de atuação prática. Com base nos relatos, pode-se perceber que a leitura de realidade instiga para o direcionamento da aprendizagem, porém, articulada à prática a outros aspectos que lhes colocam dilemas, como a precocidade dos alunos dos anos iniciais, os “problemas familiares” que interferem na aprendizagem da criança, a infra-estrutura precária que impõe, como afirma uma professora acima, a “ser muito criativa”. Neste movimento, capta-se a construção das condições pedagógicas em sala de aula, que não são externas a cada professora, mas emergem de uma combinação entre sua própria inserção na atividade face a certas condições externas.

Existem estudos recentes sobre o desenvolvimento do processo de formação continuada no Brasil, os quais reconhecem que os professores são sujeitos ativos neste processo, ou seja, a formação molda os docentes dinamicamente, sendo

traduzida na prática educativa, o que envolve reconhecer para o âmbito da pesquisa o argumento do pesquisador espanhol:

Faz parte do pensamento pedagógico desde muito tempo a consciência ou o ponto de vista de que os professores constituem um fator condicionante da educação e, mais concretamente, das aprendizagens nos alunos. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 165).

Neste sentido, concordamos com o autor, no tocante o professor ser o sujeito da ação, interferindo, tanto em sua própria prática em sala de aula como mediador do conhecimento, como em todo o processo pedagógico no qual se vê implicado. Reconhecer este papel de mediador tem conseqüências no momento de pensar modelos de formação de professores, na seleção de conteúdos para esta formação, na configuração da profissionalização e competência técnica dos docentes. (idem, 1998, p. 166).

Conforme os depoimentos das professoras, em se tratando de mediação, a formação continuada oportuniza às professoras uma ação que permite entrelaçar referências teóricas e práticas, possibilitando assim o retorno deste tema como conteúdo à sala de aula. A SME, por sua vez, cobra relatórios das atividades desenvolvidas em sala de aula com o intuito de avaliar, através dos relatórios, os alcances da formação continuada nos aspectos pedagógico e profissional do seu corpo docente.

Esta situação se faz presente nas falas a seguir:

Aqui no município nós temos o curso de formação continuada, que é previsto em calendário, é muito bom! Porque por mais que você saiba um pouquinho do assunto, você sempre aprende com a troca de experiências, enriquece muito, a troca de material também é muito boa. Temos que escrever relatórios sobre a nossa atuação e se o curso deu resultados práticos. Eu trabalho no município vizinho de União da Vitória e lá temos o grupo de estudos da escola. A secretaria seleciona algum assunto, ou até mesmo a escola, dependendo da necessidade, a gente faz leitura de apostilas, a gente questiona, é bem interessante, sempre você está se reciclando. Às vezes você sabe e acaba caindo no esquecimento, e assim você sempre está dando uma mexida. Mexer no sentido de a gente tentar mudar alguma coisa que não está dando certo, ou mesmo se questionar se aquilo que você está fazendo está certo, no que poderia melhorar. (Professora Esmeralda).

Nós temos feito bastante curso de aperfeiçoamento, que é através da formação continuada. E depois que terminamos sempre temos que fazer relatórios ou às vezes até colocar em prática algumas coisas que são aprendidas nos cursos pra ver se realmente está surtindo efeito desejado.

Eu acho que eles querem se certificar que aquilo que está sendo ensinado está sendo de valia pra nós como profissionais. Depois é enviado o relatório pra nossa supervisora que passa para a SME. (Professora Esmeralda).

Evidencia-se que as professoras trazem em seu discurso um importante elemento em se tratando de formação, ou seja, por atuar em dois municípios vizinhos, elas tecem uma comparação entre a formação continuada recebida pela SME. Porém esta fala nos remete sobre qual é o sentido desta formação, num primeiro momento sugere-se que seja para oportunizar a troca de experiências e, num segundo momento, diz respeito a uma nova perspectiva de conhecimento. Neste sentido fica clara a validade deste subsídio, na composição da formação profissional.

Ainda neste sentido, as professoras declaram, que neste momento, identificam que atuam de modo que maior lhes satisfaz, além de adquirir um estilo próprio de ensino, adquirir mais flexibilidade na organização da turma. Sobre isto, em se tratando de postura do professor diante da formação, cabe citar a análise tecida por Sampaio (2002), quando ela argumenta que quando se discute formação continuada de professores, não se pode perder de vista três momentos:

- a) ao chegar a um encontro de capacitação em serviço, o professor já carrega uma bagagem de experiências.
- b) esse professor não exerce seu ofício isoladamente, mas dentro de uma escola portadora de condições estruturais, clima, cultura e dinâmica de funcionamento próprio, enfim de uma personalidade, a qual interfere e sofre interferência de cada membro e determina as condições de trabalho possíveis;
- c) o que é sugerido ao professor num programa de capacitação em serviço não pode ser olhado isoladamente, mas sempre à luz do sistema educacional e social no qual a escola está inserida. (SAMPAIO, 2002, p. 76-77).

Tal argumentação nos traz uma reflexão mais profunda, relacionada aos impactos da formação inicial e continuada, no desenvolvimento profissional do professor, no sentido da construção de posicionamentos ideológicos, políticos e sociais que implicam na articulação da atuação docente.

Pode-se discutir que, ao valorizar a formação continuada, as professoras estão efetivamente articulando um conjunto de aspectos que compõem suas condições de trabalho, uma vez que ela se junta à construção metodológica dos conteúdos do currículo.

Outrossim, pode-se questionar o porquê da continuidade deste processo ser importante, afinal, acenado nas falas das profissionais entrevistadas. Com todos os aspectos apontados como importantes; da formação, pode-se interrogar se a organização pedagógica coletiva das escolas estaria sendo, em alguma medida, “substituída” nos momentos dos cursos e palestras. Esta é uma questão que só pode ser respondida se examinar-se a referência ao trabalho pedagógico na escola. O que dizem sobre ele as professoras? Podem os encontros promovidos pela SME, que na maioria das vezes resumem-se em algumas horas de pouca discussão, responder por uma elaboração contínua de estudos e reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre como articular aspectos desta formação em sala de aula? Acredita-se que estas questões devem ser objeto de exame rigoroso pelas políticas públicas da formação continuada realmente servirá de suporte a organização pedagógica.

3.1.3 O tempo para o desenvolvimento de atividades pedagógicas: o preparo das atividades e sobrecarga de tarefas

Destaca-se, primeiramente, que este item remete ao que Cardoso (2001) discute sobre a combinação de duas dimensões de tempo na escola: a *chronos*, ou seja, “parte mensurável do movimento”, de tempo relógio, como horários afixados em horas e minutos, com a dimensão *kairos*, “momento expressivo da existência” não apreensível pelo planejamento racional, porque apesar de previsível nunca o é de modo absoluto, com poder de desencadear alterações em todo contexto a que está ligado (p. 249). Assim, o tempo cotidiano da escola, neste estudo, é *chronos* e *kairos*. Ele segue, a um só tempo a cronologia e os momentos expressivos da consciência. Neste item, um primeiro momento do tempo é realçado quanto ao desenvolvimento e ao preparo de atividades, citando acontecimentos cotidianos da escola que os envolvem.

Para as professoras, uma das atividades pedagógicas que as remetem à dimensão do tempo *chronos* é a preparação das suas aulas. Para isto, a hora-atividade torna-se imprescindível, pois, segundo elas, neste momento, a professora seleciona materiais através de pesquisa, corrige cadernos, prepara novos materiais didáticos:

Na segunda-feira temos hora-atividade nas primeiras aulas e neste horário, a gente se programa pra semana inteira. Durante o final de semana a gente traz material de casa, tudo salvo em disquete ou CD, muita coisa ainda mimeografada que a gente usa, e a partir dali a gente programa a aula pra semana. Como tem duas terceira séries, ela organiza o plano de aula dela e eu, o meu, só que de uma forma que contemple os mesmos conteúdos. E com as outras professoras também tem essa troca, o que falta pra uma, e sirva pra usar e que também a outra professora não tenha, a gente acaba fazendo muita troca. Eu acredito que só venha a ajudar e, principalmente dentro dos projetos, a gente troca muito material. (Professora Fátima).

Com este esforço em combinar o que está disponibilizado em seus horários escolares, as professoras relatam que quando se trata de tempo, não se pode omitir que ele comanda toda a rotina, ou seja, sentem-se atreladas a horários e compromissos, ao número de aulas. Reclamam, reiteradamente, que ele – o tempo físico – falta e acabam por sentir cansaço e mesmo “estresse”. Conforme seus destaques, há falta de tempo e isto acaba acarretando maior demanda física e emocional, tornando o cumprimento de suas atividades básicas muito desgastantes.

Além de desgaste físico, porque você acaba saindo muito cedo de casa, acaba comendo correndo, sua vida fica tumultuada. Por você não ser muito valorizada financeiramente, você acaba tendo que trabalhar em dois lugares. E um lugar bem distante do outro, onde eu trabalho de manhã é 20 km da minha casa. Depois mais 20 km pra chegar ao centro, e pra chegar aqui na escola é mais 10 km. Então é complicado. Primeiro, o desgaste físico; segundo, o desgaste emocional, porque você acaba se envolvendo nos problemas dos alunos. Querendo ou não você se envolve e acaba levando problemas junto pra casa também. (Professora Diana).

A gente acaba acumulando algumas coisas, além da parte pedagógica, por exemplo, às vezes você dá um pouquinho da sua vida aqui na escola, faz o trabalho da melhor maneira possível, e não é muito valorizada por certas pessoas. Certos pais, muitas vezes, que acabam desvalorizando, acabam com nosso trabalho, você pode fazer mil coisas boas, mas às vezes alguma coisinha, qualquer problema, eles acabam congestionando (!), tirando teu clima de bom trabalho. (Professora Fátima).

Como se pode perceber nesta fala, cruzam-se os dois tempos, o *chronos* e o *kairos*, que mobiliza uma aprendizagem da cultura do tempo, ou seja, as profissionais são levadas a construir arranjos que interferem nos processos pedagógicos. E aí, o tempo escolar pode passar a não ser repensado em função do tempo mental, social e cultural dos educandos, mas é possível refletir e organizar no tocante ao esforço que envolve inclusive as trocas entre as professoras.

Cada professora, segundo Arroyo (2007) sabe que, dependendo da série ou do bimestre, terá que privilegiar determinados conteúdos na hora de preparar a aula e, dependendo da diversidade dos alunos e das turmas, terá que programar tempos diversificados de ensino. Sabe ainda que, dependendo da complexidade de cada matéria, terá de alargar ou encurtar o tempo de ensino. Contudo, mesmo com as expectativas desta adequação, a dinâmica de tempo no contexto de organização da escola parece ser resolvida de um modo que não satisfaz as profissionais, conforme as falas anteriores indiciam.

Por exemplo, relatam sobre a distribuição dos conteúdos e como organizam o planejamento para alcançar o programa previsto, num esforço que designam “de forma qualitativa”:

Pra mim o que sobrecarrega mais, às vezes, nem é o trabalho, é mais a parte de avaliação. É o que mais me deixa preocupada e mais aflita, por que eu acho que exige muito, porque avaliar uma pessoa não é fácil. Eu não concordo com a avaliação por notas, eu questiono muito esta avaliação bimestral também, ainda mais nas séries iniciais, não deveriam ser feitas assim. Isso que me deixa preocupada e eu acho que é bem estressante. O que mais me deixa cansada é esta parte. (Professora Beatriz).

Em outros momentos, a atenção inclui a distribuição escolar do horário da hora-atividade para dar conta das demandas propostas na rotina pedagógica:

Eu acho que o único problema da organização pedagógica é a falta de organização da hora-atividade, que eu vejo que deixa a desejar e que você não consegue organizar todo o material, no caso pra semana, então precisaria de mais tempo pra preparar. Acredito que poderia ser superada essa falta através da distribuição dos horários. Eu trabalho em duas escolas, então dois municípios diferentes, (em uma delas) a hora atividade é distribuída, por exemplo: numa manhã ou numa tarde inteira e ainda não é o suficiente, mas dá pra você organizar bem todo o conteúdo. Agora, quando tem horas picadas, que nem eu tenho aqui [...], uma hora atividade em quarenta e cinco minutos, o que eu faço com quarenta e cinco minutos? Nem uma pesquisa, não dá pra planejar nada, não dá pra corrigir um caderno. É complicado, então uma sugestão seria juntar as horas atividades. É pouco, já tenho duas horas atividades juntas, mas ainda é pouco. E daí quando você começa a engrenar, já está na hora de você voltar, para a sala de aula. (Professora Cecília).

Com estas argumentações, nota-se a crítica atenta da professora sobre o tempo escolar, impondo arranjos que em momento algum satisfaz as profissionais. Também se percebeu que o esforço pelos arranjos dos tempos traz à tona a sua dimensão kairós, ou seja, das construções de significado sempre implicadas. No fluxo das tarefas escolares levadas para casa emergem as angústias e sonhos da

escola para casa e da casa para escola. Não há como separar estes espaços/tempos. Ao mencionar “tempo”, a professora está trazendo também a dimensão da vida pessoal junto da profissional.

Falta tempo pra executar todas as tarefas. Eu tenho que organizar, eu me baseio em horários, então, horário de aula, horário de almoço, horário de aula e horário de fazer alguma coisa. Eu penso que eu sou muito mais professora do que mulher. Mulher é a última função. E filha, eu procuro dar prioridade pra ela, e depois, se sobra tempo, pra mim. Percebo que infelizmente o nosso tempo pessoal passa muito rápido. (Professora Cecília).

Eu tenho um bom suporte familiar (marido e filha). E divido bem o tempo de casa e de escola. Procuro não me sobrecarregar no sentido de ter uma vida muito louca (fazendo muitas coisas ao mesmo tempo). Procuro me organizar sempre para não deixar as coisas mal-feitas. Tudo tem que estar planejado para que eu dê conta. “Se perco um ônibus para voltar pra casa, espero outro”. Não me estresso porque trabalho somente nesta escola. Este ano recebi outra proposta de trabalho, pelo município, para trabalhar com uma 1ª série com 21 alunos, no período vespertino. Mas não aceitei, porque os horários de ônibus são complicados e iria me cansar muito, além de não poder ficar com a minha família. Pelo lado financeiro seria ótimo, mas não vale a pena o sacrifício na questão pessoal. (Professora Mirian).

Parece que você sempre está se vendo professora, que já nasceu pra ser professora. E acaba trazendo isso para sua casa e, no meu caso, como tenho um filho pequeno, sobra pouco tempo para ele e para se dedicar mais à família. Muitas vezes me vejo como salvadora do mundo, naquele mundinho que você vive que é a sala de aula e acaba influenciando muito em nossa vida, pois os alunos acabam vendo você como alguém que é diferente e aí leva sempre seus rostinhos na memória e queremos fazer tudo por eles. (Professora Diana).

Entretanto, não lhes é possível evadir-se do esforço por “resolver” a própria gestão daquelas horas-atividade como do fluxo de tarefas casa-escola e das consequências para o tempo pessoal! Segundo Arroyo (idem, p. 67) “será na vivência, adaptação ou reação a esses espaços e tempos que nos formamos como profissionais da escola e como alunos”. Uma das formas de arranjo-solução parece ser a indissociabilidade, tal como aparece na grave fala a seguir:

Eu não consigo desvincular minha vida pessoal de minha vida profissional. Porque você sempre está pensando naquela criança, numa maneira de ajudar ela, ou como que você faria pra melhorar o desempenho dela se ela não está conseguindo alcançar. Muitas vezes você está assistindo filme ou está assistindo jornal e acontece um fato lá e você já relaciona com aquela criança que você sabe que está passando por um problema. Eu, de minha parte, não consigo desvincular. Muitas vezes, chego a sonhar com eles, então, porque todos os momentos, a gente vive em função disso. De estar pensando sempre neles e na vida da gente, no que posso fazer pra

melhorar pra eles, como a gente pode ajudar, no que a gente pode incentivar eles, fazer com que eles sintam vontade de progredir, de ser uma pessoa de bem, a postura deles dentro da vida. (Professora Fátima).

Discutindo sobre a questão do tempo como condição para a organização das atividades pedagógicas, percebe-se pelo discurso das professoras que, apesar da escola tentar dividir horas-atividade para o planejamento, ele ainda é ineficaz, devido às inúmeras tarefas que compõem a prática docente. Mais do que isto, devido à natureza das tarefas, a exigir manejo complexo de saberes, materiais, face ao que já realizaram, ou seja, a exigir a combinação de distintos materiais oriundos de suas aulas com outros a desencadear, há o arranjo com o fluxo de tarefas da escola para casa, entrecruzando tempos distintos.

Segundo afirmação de Arroyo (2008), por vezes nos incomoda este entrecruzamento de tempos e vivências como professoras e como mães, esposas, filhas, amigas. Sendo para ele uma construção cultural, cabe ponderar que sob tal entrecruzamento estão permanências e esforços por rupturas com papéis sociais fortemente instituídos. Coloca-se, pois, um conflito: como repensar um diálogo entre tempos de vida e os tempos da escola? Por ora, permanece como algo assumido no plano pessoal de cada professora e não como uma questão da função docente, portanto uma questão dos sistemas de ensino em suas esferas relacionadas com a organização da escola e a carreira docente.

3.2 Mediações no trabalho pedagógico

A identificação das condições pedagógicas nas quais se forjam as inquietações, insatisfações, como também, os sentimentos de gratificação leva ao movimento entre o trabalho individual e aquele que conta com outros sujeitos das relações escolares. Destacam-se o tempo para a organização do ensino, o tempo para aprender das crianças, a colaboração entre colegas professoras, o apoio da “família” dos alunos - num sentido de captar seu auxílio nas atividades escolares – tal como se busca expor na sequência.

3.2.1 Elementos da organização do ensino-tempo e colaboração para qualificar-se pedagogicamente

Ao discutirem sobre sua organização e o desenvolvimento do ensino, as professoras enfatizam reiteradamente sobre a importância do que definem como troca de experiências e a distribuição de tarefas coletivas entre elas, como saída para não sobrecarregarem-se no cumprimento de suas funções. A seguir, pode-se colher afirmações nesta perspectiva:

A gente auxilia uma a outra, discute idéias, sempre juntas, uma conversa com a outra. Quando uma de nós tem sugestão, divide o material, para inovar nas aulas e estar sempre atualizadas com o conteúdo. A mesma coisa quando uma faz curso, é passado pra outra professora para que assim todas ganhem conhecimento, alunos e professoras. (Professora Giorgia).

Nós trabalhamos sempre em conjunto, quando tem alguma novidade, a gente troca experiências, troca material, “troca figurinhas”. Sempre perguntamos: “o que você está trabalhando? Tem alguma novidade?”. A gente troca bastante material, a gente faz planejamento no começo do ano, fazemos juntas e sempre estamos trocando material. Por exemplo, se uma tem um material diferente, passa pra outra, se tem alguma sugestão, como agora vai ter Feira de Ciências, a gente vai fazer em conjunto amostras de trabalho, estamos fazendo em conjunto, é bom este tipo de contato, não só no individual, somos também parceiras. (Professora Esmeralda).

Para algumas delas, este apoio mútuo, apresentado como algo muito positivo, opera também como meio para o acompanhamento do ensino, visto não se sentirem suficientemente orientadas em relação ao conjunto de suas atividades. Desenvolvem, assim, suas tarefas, de uma forma conjunta com as próprias colegas de trabalho:

Pra dar aula a gente tem todos os subsídios aqui na escola, tem livros pra pesquisar, bom material. Só que subsídio humano a gente não tem, às vezes está precisando de alguma coisa e a pedagoga não nos auxilia num acompanhamento mais efetivo. Planejamos pela experiência que temos e não recebemos nenhum direcionamento se está certo ou errado. Admiro muito as pessoas que chegam inexperientes, porque eu lembro quando tinha recém chego numa escola, fiquei de mãos atadas, porque você não sabe o que vai trabalhar com os alunos. Precisaria de alguém que dissesse que vamos fazer tal coisa, mas que já chegasse com alguma idéia: vamos fazer tal coisa, e você pode fazer daí a gente se vira [...]. Senão parece que estamos sempre fazendo a mesma coisa. (Professora Diana).

Assim, mais do que compartilhar sobre coisas comuns do trabalho, colaborativamente, há momentos em que trata-se mesmo de compensar um apoio, que afinal, relaciona-se com uma visão mais ampla da atuação de cada professora. Esta situação se reflete, intrinsecamente, na própria questão da valorização e reconhecimento da atividade de ensino, mesmo que as profissionais da pedagogia escolar não desejem tal repercussão.

Pode-se refletir sobre esta questão, com o apoio de Gimeno Sacristán (2000, p. 167), a respeito da dinâmica escolar, ao observar que as decisões tomadas pelas professoras se relacionam com o contexto social e político de sua docência e que as possibilidades de autonomia e desenvolvimento de competências de cada uma tem relação direta com as condições da realidade em que atuam. Quando elas referem-se à organização do trabalho pedagógico, remetem ao planejamento elaborado num trabalho que apresenta inúmeras demandas, sejam elas de ordem teórica ou prática, quando, então, utilizam-se de diversos expedientes para coordenar a ordenação do ritmo, a coerência e os alcances das mediações e seus conteúdos.

Primeiro eu começo com o planejamento no início do ano, o planejamento anual. Este planejamento é dividido por bimestres, só que no meu trabalho, vou dividindo na semana, o que eu vou fazer na semana, através dos objetivos. Tanto que, na sexta-feira, eu faço uma revisão de tudo o que foi trabalhado com a criança naquela semana, e vejo se eu consegui atingir aquilo que queria, aí eu continuo. Senão, tenho que retomar seja na segunda-feira ou na outra semana, começando com este conteúdo, mas eu tenho que voltar pra poder corrigir alguma falha que possa ter ocorrido na forma que foi ensinado. Eu sempre gosto de fazer semanal, mas sempre faço uma avaliação diária do meu trabalho e da forma que estou trabalhando, o que pode ser mudado, o que ficou faltando. (Professora Beatriz).

Como trabalho com uma classe bisseriada, a organização é de acordo com as necessidades individuais dos alunos, e também porque a gente tem alunos com necessidades especiais. É bem difícil se organizar. Agora eu tenho onze alunos no total, sendo que três alunos são especiais, as deficiências são as seguintes: deficiente mental, atraso cognitivo diagnosticado, e síndrome de Down. Eu trabalho com a 1ª e 2ª séries e preciso organizar o material de forma individual. No trabalho em grupo, eu faço trabalhos com o concreto, por exemplo, jogo da memória, associação de figuras (com nomes e palavras), quebra-cabeça, bloco lógico, sequência, além de realizar outras atividades, como: pintura, dobradura, colagens, porque ensinar só na teoria não cabe, não entra. (Professora Mirian).

Ainda que se possa levantar hipóteses sobre o argumento acerca de ensinar por teoria e trabalho com o concreto, o que aparece, efetivamente, é o esforço a partir de um contexto de planejamento pedagógico que sugere a busca por dar conta de

sua classe, sem mediações significativas como escola: Isto se relaciona com outro aspecto já referido, a distribuição de horários de hora-atividade que não contempla a possibilidade de reuniões, ou seja, quando uma professora planeja, a outra está em sala de aula, dificultando, assim, o contato e a troca de experiências.

Eu preparo minhas atividades na hora-atividade, no caso tenho duas aulas. [...] mas nunca dá pra sentar com a outra professora, porque o horário de Educação Física é diferente para as turmas. [...] Eu aplico minhas tarefas dentro de sala de aula, às vezes no pequeno pátio em volta da escola que é onde fazemos bastante dinâmicas e brincadeiras. Procuro organizar minhas aulas com base em livros e também com a troca de experiência, utilizando a bagagem de conhecimentos, eu vejo se dá resultado com uma turma. Daí faço aquela atividade novamente com outra turma. (Professora Giorgia).

Este esforço emerge como elemento integrante da mediação que as professoras compreendem que devem promover para que seus alunos tenham sucesso.

Eu acho que o que foi positivo é ver quando o trabalho da gente dá resultado, no caso, esse ano eu tive duas coisas bem positivas na minha vida que eu não tinha tido ainda. Uma foi o resultado da prova Brasil, nossa turma ficou em primeiro lugar e outra foi o resultado do índice do IDEB, no qual nossa escola ficou em segundo lugar na região, também foi uma turma minha. Então foram dois resultados bons, e eu achei positivo que me deu uma reanimada. Mas eu acho também que nossa escola já foi uma escola muito boa, em termos disciplinares e hoje ela já apresenta problemas de uma escola maior. (Professora Cecília).

Entre bons resultados e a questão da disciplina, as mediações pedagógicas alcançadas acabam compondo condições de ensino em que é apontada a necessidade de apoio, por parte da família das crianças, ao trabalho pedagógico realizado pela professora. Este fato se deve à questão que, segundo as professoras, está cada vez mais difícil trabalhar sem o apoio dos pais na formação da criança, pois os limites são oriundos do lar num primeiro momento e se aperfeiçoam no ambiente escolar.

Os pais da minha turma estão presentes sempre nas reuniões, muitas vezes são chamados, quando precisa, quando necessita, até alguns chegam quando a criança está em ótimo nível de desenvolvimento. Muitos vêm por interesse, por gostarem de participar da escola. A gente vê assim que aqueles pais que se preocupam pra valer e chegam na escola, perguntam como seu filho está. São pais que colaboram bastante, em especial nas tarefas de casa. E quando são chamados, no caso da criança ter dificuldade, a gente normalmente tem resultado positivo. Pois alguns talvez não tenham tempo suficiente pra ajudar. [...] e a partir do momento que a professora pede auxílio, eles começam a prestar mais atenção nas

dificuldades da criança e nos ajudam a melhorar o seu desempenho. Mas é uma pena que isso não aconteça com todos os pais [...].

Das falas em seu conjunto, pode-se perceber o quanto está com a professora a articulação entre aluno-professora, professora-professora e, também, com as famílias. E, neste movimento, o trabalho por equilibrar não somente as atividades de ensino, mas também a afetividade envolvida nestas relações todas.

Esta busca permanente pelo equilíbrio de tempo, problemas com a hora-atividade, aproveitamento da formação continuada, trocas entre os pares, tem na questão do tempo para aprender dos alunos um eixo de mobilização.

Pode-se destacar que, ao longo das entrevistas, que uma das inquietações levantadas pelas professoras tem este foco. Há, por certo, um reconhecimento geral de que existe “o ritmo do aluno”, ao qual devem estar atentas e face ao que devem ajustar seu ensino. A seguir, a reflexão de duas entrevistadas, enfatizando sobre a importância de considerar o tempo dedicado ao aprender no dia-a-dia das atividades, mas também algo que está no âmbito da escola. Isto aparece, com distintos matizes, pelo acompanhamento na classe e, por outro lado, ao longo dos anos escolares:

Os conteúdos eu planejo de uma forma que contemple o tempo que o aluno realmente precisa pra aprender. Claro que tem muita coisa que o aluno precisa mesmo, mas muitas vezes a gente percebe que a criança não está pronta pra todo aquele conteúdo que está ali. Então, a gente leva em conta também o básico, se no conteúdo está pedindo pras crianças pra trabalhar divisão por dois números e a criança não aprendeu nem divisão por um número, a professora vai retomar tudo aquilo, que não foi aprendido, para que a criança aprenda o que ela realmente precisa aprender. E a partir dali, tentar colocar de uma forma interessante, talvez prazerosa pra criança, para que ela realmente aprenda. (Professora Fátima).

O que faz ver que eles aprendem é a gente estar o tempo todo aqui na escola dia-a-dia. No outro ano, o seu aluno está na outra série, vai seguindo de ano a ano e você vê que teu trabalho valeu a pena. Percebe que valeu a pena dedicar seu tempo para planejar, estudar e contribuir na progressão do aluno. Porém, existem algumas situações-problema como dificuldades de aprendizagem, por exemplo, de alunos que chegam pra você sem dominar o conteúdo básico da turma anterior e você tem vontade de chorar. (Professora Diana).

Aqui se encontra algo decisivo para a organização pedagógica de todas as classes, tal como argumenta Arroyo (2007), ao situar a especificidade da escola em relação a outros espaços de formação e aprendizagens. O trato pedagógico planejado, sistematizado e profissional dos tempos de aprender e de adquirir os

instrumentos culturais, ou seja, a ação escolar em seu conjunto está desafiada face à necessidade de oportunizar aos diversos alunos tempos singulares. As professoras indicam por meio de suas problematizações que na escola, na sala de aula e em cada atividade planejada, as condições necessárias à aprendizagem exigem dos profissionais do ensino – e coordenação pedagógica – uma competência especial para lidar com o tempo de aprender e não só de ensinar.

Entre as ponderações sobre o tema, merece registro especial aquela que atribui força ao conhecimento prévio do aluno como ingrediente da mediação pedagógica.

Penso que o professor deve saber respeitar o nível do aluno, principalmente eu por estar trabalhando no interior faço isso, pois o meu aluno vem direto para a sala de aula. Porque muitas vezes a tecnologia não chegou até eles. Como exemplo, a luz elétrica e desconhecem muitas coisas por falta de alguns recursos. O professor deve usar uma linguagem acessível aos alunos. Eles têm uma cultura, um convívio diferente das crianças da cidade que assistem televisão, têm internet, eles não têm isso, eles têm a aprendizagem bem mais lenta, você tem que respeitar esse ritmo da criança. (Professora Giorgia).

Tenho três alunas que estão na 2ª série, que são mais adiantadas. Eu trabalho mais a teoria, aplico mais exercícios, no caso delas: mais gramática, matemática, trabalho o raciocínio lógico na forma de registros e os alunos que têm dificuldades, uso materiais concretos, como: pedrinhas, pauzinhos, no caso da matemática; figuras, cartaz, no caso do português. E assim faço em todas as disciplinas. E com os alunos especiais também se faz uso destes materiais, mais lúdicos, para que consigam aprender de uma forma mais interativa. (Professora Mirian).

De modo diferente, as falas localizam as fontes para a construção de tempos diferentes, ainda que restritas às hierarquizações quanto ao capital “social e cultural” ou distinções que ficam difusas (Arroyo, 2007). Para este autor, não se trata, com efeito, de tempos diferentes, mas o tempo adequado a todos.

As professoras destacam que conhecer a realidade do aluno ajuda na organização temporal e na distribuição de tarefas que contemplem a promoção de aprendizagens, de forma mais qualitativa:

Acho que a primeira coisa que o professor deve fazer para ajudar na aprendizagem é partir da realidade do aluno, do que o aluno sabe, de onde veio, expor de uma forma que você veja que tem resultados, pois passar conteúdos só por passar não leva a nada, talvez o professor está se enganando, ou ainda, o professor que faz isso, eu acho que está se enganando. Então, a realidade da criança é o ponto de partida e a partir dali o professor vai descobrindo até que ponto que ele pode ir, ou talvez o que ele tenha que retomar, que métodos deve usar. Eu acredito, assim, que o

professor precisa ser humilde o suficiente pra compreender e pra muitas vezes, aceitar que aquela criança precisa de uma atenção especial e o professor, neste caso, é o pilar. Ele que vai fazer a diferença pra aquela criança crescer ou não (Professora Fátima).

Contudo, há obstáculos evidentes, um deles assinalado repetidamente, qual seja o tempo para planejar e organizar sua ação pedagógica. Isso fica evidente quando relatam que realizam algumas atividades, como, por exemplo, selecionar atividades futuras, corrigir cadernos, preparar materiais:

O tempo é um dos maiores dilemas que encontro pra ensinar. Porque você às vezes tenta fazer e percebe que às vezes você peca, porque queria dedicar mais atenção, preparar melhor as atividades e que elas fossem mais atrativas, mais interessantes. Uma questão que é ruim também é ter que atribuir um número, uma nota, com pouco tempo para conhecer a realidade do aluno, e tem bimestre que temos que dar um valor à aprendizagem da criança, sem respeitar o seu ritmo individual de conhecimento do aluno. (Professora Esmeralda).

Eu acho importante ter uma rotina, um planejamento, dar uma continuidade ao conteúdo. Pois tudo precisa de um planejamento, nossas aulas também, porque você precisa ter uma segurança do que você está trabalhando. Dar uma continuidade, onde começou, onde parou, você está vendo o que a criança precisa. Hoje uso um método interdisciplinar, uma disciplina complementa a outra, além de trabalhar projetos. Além destas questões é importante utilizar o conhecimento que o aluno traz de fora da escola, para auxiliar no conhecimento que estamos construindo aqui na sala de aula. (Professora Esmeralda).

Pode-se citar a análise de Arroyo (2007) sobre questões correlacionadas com as argumentações das professoras. Para ele, os percursos de aprendizados se constroem em contextos múltiplos, variáveis, ao longo dos tempos-ciclos de vida, ou seja, os contextos vividos, os relacionamentos, os diálogos próprios de cada ciclo permitirão a construção de novos significados.

Como se pode notar, o conjunto de depoimentos, no que diz respeito ao tempo de aprendizagem dos alunos, indica que, quando as professoras se referem aos bimestres do ano letivo como um divisor de conteúdos e do próprio tempo dedicado à distribuição de tarefas relacionadas a cada tema, implica numa organização do currículo e da grade de horários que serão os responsáveis pela aquisição de conhecimentos como um pré-requisito para o próximo bimestre. Fica evidente esta preocupação no depoimento a seguir:

Olha, depende muito do bimestre, este primeiro bimestre é um bimestre mais comprido, que acredito que a gente trabalha mais, Neste primeiro bimestre a gente tem conversado com a pedagoga e a gente sabe que é pra rever conteúdo da série passada, pra que a criança vá com o tempo se acostumando com a série atual. Então, o primeiro bimestre, a gente trabalha com aquilo que a criança já conhece e vai introduzindo conforme a gente consegue. Já o segundo bimestre, que é mais corridinho, a gente trabalhou em cima do projeto de meio ambiente, deu pra colocar muita coisa dentro de ciências, a gente trabalhou matemática, muitos textos de português também, mas acaba sendo muito curto, talvez a gente perceba, assim, que interferiu esta falta de tempo. (Professora Esmeralda).

Pela discussão do autor em tela, a professora indica que busca combinar o tempo do bimestre com o tratamento dado a esta diversidade de vivências temporais dos alunos. Situar as aprendizagens nesta direção, embora com dificuldades, é uma oportunidade de se contrapor à rigidez das tradicionais classificações de alunos em tipos como “lentos ou rápidos, com distúrbios ou com problemas ou não de aprendizagem”.

3.2.2 Dimensão da afetividade na relação entre professoras e alunos

Ao longo da pesquisa percebeu-se que há uma forte significação atribuída à questão da afetividade na relação professor-aluno, em vista da qualificação do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as professoras relatam que vivem tentando amenizar o impacto emocional negativo na sua atividade de ensinar, às vezes é difícil controlar as emoções, por exemplo, quando estas estão lhe causando certa ansiedade e provocam a mudança de suas atitudes em sala de aula. O mesmo fenômeno acontece com o aluno, segundo elas, que muitas vezes não consegue aprender por conta de inúmeras situações familiares que interferem na sua “concentração” nas atividades de aulas.

Estes aspectos tornam-se mais concretos através dos relatos a seguir:

Muitas vezes chegamos para trabalhar e trazemos problemas emocionais que mexem com a vida da gente. Sem contar que se você chegar desanimada, os alunos tratam a gente tão bem e isso acaba fazendo que a gente tenha uma reação boa, faz você se animar, porque eles fazem ver que somos importantes pra eles, recebe tanto carinho deles, que você acaba se esquecendo de seus problemas e a sua aula se transforma. E quando o aluno vem com problemas, a gente tenta resolver para que a aprendizagem aconteça de uma forma melhor. (Professora Esmeralda).

[...] às vezes, bem naqueles dias que você está nervosa, você não está bem de saúde, às vezes, naqueles dias acontece alguma coisa fora do normal, que vai precisar do teu jogo de cintura e quando você se relaciona bem com a turma, nossa, flui muito melhor. A afetividade está bem relacionada com isso. Sentimento/afetividade são as palavras de ordem. Eu acho, porque quando você consegue conquistar aquela criança, você já andou metade do caminho. (Professora Fátima).

Se as professoras reconhecem que há um fluxo de sentimentos, emoções, por vezes funcionando de modo negativo tanto para o aluno quanto para elas, levantam um alerta, posto que situam as interações com confiança como um elo fundamental para o bom andamento das aulas. Os depoimentos a seguir ilustram e dão maior precisão ao significado das interações afetivas:

Como professora alfabetizadora, procuro cativar eles, dou muita afetividade, às vezes, eu não me vejo como uma professora, mas como mãezona, porque eles são pequenos e eles precisam muito da gente. Alguma coisa que eu faça, de uma forma mais rude, eles não vão mais querer vir pra escola. Então, é uma transição pra eles e pra mim também. Então, eu tenho que ser muito cuidadosa, ao mesmo tempo exigir deles, mas exigir com muita paciência, com muito carinho, com um jeitinho que, pela idade deles, eles merecem. Eu procuro sempre cuidar pra não causar nenhum trauma, porque eu sei que este primeiro ano ou como a primeira série é fundamental pra uma criança, goste ou não goste de vir pra escola porque quando chega no início do ano e eles chegam aqui, olhando, eu falo pra mim, será que vão chorar? Ficam desesperados, é tudo diferente, então, se não tiver este lado mais mãe e professora, eles não vão encontrar segurança pra poder ficar comigo. Este lado eu procuro trabalhar bem, por algum tempo, sem eles terem medo e terem confiança de vir falar, conversar, perguntar, questionar, o que torna a alfabetização mais fácil. (Professora Beatriz).

Lembre-se aqui a discussão ensejada por Carvalho (1999), para quem, de fato, a escola é um espaço que retrata um turbilhão de emoções e relações humanas que acontecem a todo instante. Realça que o instrumento do trabalho do professor é a pessoa, ou seja, “um sujeito interagindo com outros sujeitos, uma atividade cujas dimensões existenciais e afetivas não podem ser desconhecidas” (Carvalho, 1999, p. 18). Com o australiano Connell (1985), ela marca a densidade do ensino “em termos da pressão emocional” (idem, ibidem), e esclarece, ainda, que as relações, tanto individuais, como com a classe, não são alguma coisa que se acrescenta ao ensino à escolha do professor, posto que “essas relações emocionais são o seu trabalho e administrá-las constitui grande parte de seu processo de trabalho”. (idem, p.117).

Segundo Codo (1999, p. 50), o objetivo do trabalho do professor é a aprendizagem dos alunos. Embora observe que para que ela ocorra muitos fatores

são necessários de ambas as partes e num dado contexto, “entretanto, existe um que funciona como um catalisador: ‘a afetividade’”.

Complementa, nesta direção que:

Através de um contrato tácito, onde o professor se propõe a ensinar, e os alunos se dispõem a aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois. Motivação, cooperação, boa vontade, cumprimento das obrigações deixam de ser tarefas árduas para os alunos. Interesse, criatividade, disposição, para exaustivamente tirar dúvidas estimulam o professor. Em outras palavras, o papel do professor acaba estabelecendo um jogo de sedução, onde ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo abordar. (CODO, 1999, p. 50).

É interessante analisar como este dado marca a vida das professoras, bem como sua visão sobre o aluno.

Seguem abaixo dois relatos de professoras que passaram uma experiência marcante, ao longo de sua profissão:

Alguns anos atrás, eu tive um aluno órfão de mãe, era criado pelo pai e pela avó e ele era uma criança muito carinhosa e eu disse pra ele o quanto eu o amava, que ele era importante pra mim. No outro dia, o pai dele veio me agradecer, disse pra mim: professora, você não sabe o quanto que você fez feliz meu filho, ele chegou em casa rindo, eu fui perguntar o porquê e ele disse que era porque a professora falou que amava ele. Então é importante demonstrar pra eles que a gente gosta deles. É claro que a gente ama a todos, mas sempre tem aquele que parece mais desprotegido, é instinto maternal de querer proteger, ainda mais sabendo que o filho da gente tem toda atenção e carinho que, na medida do possível, a gente pode dar e alguns alunos não tem. Isso mexe muito comigo. (Professora Esmeralda).

Eu tive um aluno, há alguns anos, em que a mãe dele falou pra ele que ele foi a pior coisa que aconteceu na vida dela, imagina a cabeça daquela criança, como que ela vai aprender. Agora ele está diferente, está morando com o pai e a madrasta, como ele mudou! Está carinhoso, ele era de colocar fogo nas coisas, agressivo ao extremo, de ficar manipulando os órgãos genitais, passar a mão nas meninas, ele era terrível e como ele mudou pra melhor. Família é a base de tudo, se falta esta base, faltou tudo, faltou apoio, suporte. (Professora Cecilia).

Para compreender melhor estes aspectos, volte-se à análise de Connell (apud Carvalho, 1999, p. 214) que afirma que, até certo ponto, sendo o trabalho docente um trabalho relacional, as exigências emocionais são inevitáveis, seja qual for o estilo de relacionamento e controle de classe adotado, ele sempre requer um envolvimento emocional numa direção determinada, com consequências sobre a pessoa do professor. Destaca ainda: “fica evidente a dimensão relacional no

trabalho do professor, ou seja, é um trabalho centrado na pessoa, é uma profissão relacional, onde se estabelecem relações afetivas entre adultos e crianças, no caso da escola fundamental.”

Outrossim, Codo (apud Carvalho,1999) descreve que percebe-se que as atividades que exigem maior investimento de energia afetiva são aquelas relacionadas ao cuidado, nas quais estabelecer um vínculo afetivo é fundamental para promover o bem-estar do outro. No caso da relação de ensino aprendizagem isto é real, assim, para que a professora desempenhe seu trabalho de modo a atingir seus objetivos, o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório. Entretanto, para maior desafio, a concretização da ligação afetiva ocorre apenas parcialmente, uma vez que o aluno vai embora ao final do dia, ou ainda em alguns casos, desiste de estudar.

Evidencia-se que o cuidado não passa apenas pela situação de educação formalizada na aula, mas está presente em diversos contextos. Pela busca de bem-estar que se traduz ao estar atento à hora do intervalo, no lanche, nas brincadeiras, ao receber as crianças quando chegam e ao buscar garantir que estejam bem depois da aula, quando retornam para casa. Na escola multisseriada esta relação é ainda mais intensa.

Entretanto, para a maioria das professoras, o forte envolvimento afetivo com as crianças e a preocupação com o seu desenvolvimento na escola está presente também porque tentam amenizar o impacto de situações familiares que se refletem na aprendizagem.

Pra ser professora, primeiro de tudo tem que gostar de dar aula e gostar dos alunos. Porque o aluno não aprende muitas vezes porque não gosta do professor. Temos que valorizar eles como um todo, ou seja, tem aluno que vem cheirando mal, tem aluno que vem com problema emocional, não aprende tal coisa porque a família é desestruturada. É mãe que abandonou a casa, deixou com o pai, que moram com a avó. Aqui na escola, se conhece tudo da vida, só que aqui a gente também não tem muita autonomia de lidar com isso, você não tem liberdade, não é com todas as famílias que pode conversar. Você acaba só sabendo das histórias, mas não tendo contato com a família, porque as que precisam não vêm até a escola. Somente aquelas famílias de alunos bons é que aparecem para saber do seu filho, por ter mais atenção, a escola e a aprendizagem dos filhos. (Professora Diana).

Assim, parece que, quando fala de sua aprendizagem pela experiência do afeto, a maioria das professoras estão referindo-se à aprendizagem de relações, ou seja,

saber lidar com as demandas múltiplas, as emoções e os sentimentos que emergem daquele turbilhão efervescente que é a sala de aula, isto é, a aprendizagem da criança através de inúmeros aspectos, cognitivo, afetivo e social.

Enfim, em suas falas, as professoras associam, inequivocadamente, o carinho como expressão de acolhimento e um requisito para o bom desempenho pedagógico. Mas, como um alerta para a pesquisa sobre o saber-fazer de professoras, não é só aluno que sofre emocionalmente, mas elas próprias reconhecem que trazem seus dilemas para a sala de aula. E, conforme relatos, isto atrapalha o desenvolvimento da organização pedagógica. Diante destas constatações percebe-se que as professoras enfatizam seu esforço em meio a um contexto de apoio mútuo e limitado quanto à estrutura organizacional para seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo, na busca de fundamentação estão as professoras envolvidas com problemáticas de estudo, voltadas para questões relacionadas aos saberes escolares e à organização do trabalho pedagógico.

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

O desenvolvimento desta pesquisa está ligado ao percurso pessoal e profissional da pesquisadora enquanto professora da Educação Básica e da formação pedagógica no Ensino Superior. Pode-se afirmar que foi desafiador escutar diversos depoimentos sem julgar ou emitir um juízo de valor mas, sim, procurar compreender, e analisar os dados relatados.

Este estudo oportunizou um contato com a realidade da Rede Municipal de Porto União-SC. Foi possível olhar muitos aspectos, no entanto, focalizou-se nesta pesquisa, principalmente, a percepção construída pelas professoras, frente às condições pedagógicas de atuação e seus dilemas quanto às solicitações que emergem das/nas práticas escolares. Também possibilitou uma interação com autores brasileiros e europeus que fundamentam os temas da aprendizagem, da formação continuada, políticas educacionais e o saber-fazer docente, entre outros. Sem dúvida, de grande importância, releva-se a vivência de todos os momentos da construção metodológica, que se tornaram desafiadores e, ao mesmo tempo, instigadores de uma causa comum do cotidiano das professoras, profissionais estas, que dedicam seu tempo integral à escola, concentrando-se nos momentos de planejamento das atividades de sala de aula com seus alunos.

Para aproximar-me das respostas, realizei uma pesquisa de caráter qualitativo, cuja coleta de dados realizou-se por meio de trabalho de campo, utilizando uma amostra de sujeitos, constituída por professoras efetivas na rede e no exercício da docência em escolas municipais.

Os dados indicam que são múltiplas as variáveis que interferem no trabalho das professoras, aspectos que tomados isoladamente nada significam, já que é a configuração singular do conjunto de características que dá significação à pesquisa. Os caminhos que fui trilhando nesta investigação me levaram a procurar quais são estes fatores que intervêm na atuação, na qual encontram-se condições herdadas

do funcionamento das escolas com outras que elas mesmas fomentam, como por exemplo, as trocas de materiais pedagógicos, de impressões e avaliação de aspectos acerca do ensino.

A análise ofereceu como destaque a questão dos tempos – *chronos* e *kairos* – para ensinar, dos alunos para aprender e a própria organização pessoal de professor. Na ausência de um planejamento pedagógico significativo ao longo do ano escolar que funcione como catalizador pedagógico e fonte de incentivo, as mediações diversas que emergem da prática parecem ser administradas pelo senso de responsabilidade (formal) face à tarefa de educar.

As discussões realizadas até agora nos permitem visualizar as condições das atividades pedagógicas vivenciadas pelas professoras municipais, que num primeiro momento atuaram em classes multisseriadas. Com base nesta realidade escolar, elas informaram sobre como visualizam a construção da sua prática, entre os eventos e sentidos que se imbricam em sua atuação e que repercutem na atuação.

Relataram, como um dos dilemas centrais, que após o processo de nucleação, ingressaram em escolas geralmente localizadas em bairros mais populosos, com situações que lhes são incômodas, como o distanciamento entre elas e “a comunidade”. Embora com uma única classe, tal situação – de distanciamento – parece lhes impor inúmeros dilemas em relação a sua condução do ensino.

Esta análise ganhou consistência à medida que as professoras fizeram suas declarações revelando a constituição da sua prática pedagógica, com base no planejamento, na aprendizagem, nas interações entre professor e aluno e no sentido da organização temporal para mediar todas as atividades que emergem do universo escolar.

Percebeu-se, ao longo dos depoimentos, que os conteúdos destacados pelas professoras como núcleo do seu trabalho dizem respeito a uma elaboração das condições estabelecidas por elas mesmas, num sentido de mediar sua ação junto ao que já é proposto pela SME. A questão das condições de trabalho foi levantada, a partir dos materiais didáticos fornecidos como subsídio para a atuação em sala de aula e dos cursos de formação continuada. Destacaram também como importante o tempo como um fator determinante na condução das suas tarefas, tendo em vista que, através dele, são distribuídos os horários, o número de aulas de cada disciplina, e neste sentido, condicionam a ação dentro de um determinado espaço, onde se pressupõem que o aluno deva aprender naquele determinado momento.

Na pesquisa, as professoras marcaram como fator muito positivo o impacto da formação continuada fornecida pela SME, em relação a sua construção pedagógica e por colaborar na resolução de alguns dilemas práticos. Mas este “ganho” parece diluir-se um pouco no tecido do funcionamento das escolas e face aos baixos salários que impõem sacrifícios ou mesmo perda de profissionais para outro município. Em seu conjunto foram pontuais: há baixo investimento financeiro na função de professora. Afirmaram que não basta uma bela escola, no sentido da estrutura física, mas é necessário, também, fornecer subsídios (entre outros, o financeiro) para que o professor articule melhor sua ação, como investir em sua formação com a compra de livros, ingressar em programas de Pós-Graduação, etc. Com uma boa condição salarial o professor consegue gerir, a seu ver, as diversas questões de ordem pessoal e profissional.

Neste contexto, pode-se ponderar que a prática pedagógica é construída por um trabalho ora coletivo, ora individual, oscilando no quadro da distribuição do tempo escolar das horas-atividade, quando, muitas vezes, ficam privadas de trocar idéias ou mesmo de preparar um material em conjunto. Isto, a seu ver, dificulta as mediações entre os conteúdos que serão ministrados, por exemplo, por duas professoras que atuam na mesma série. Então, fica evidente o questionamento sobre a falta de tempo pedagógico nas escolas, num sentido de haver articulação para planejar, discutir e instrumentalizar as práticas em conjunto, com exceção de apenas uma escola que permite uma flexibilidade nesta construção, as outras duas possuem um tempo menor para a organização destas tarefas.

Nesta atuação com permanente esforço e pouco retorno, torna-se expectativa, algum tipo de reconhecimento. Sentem necessidade dos pais, alunos e a própria equipe pedagógica valorizarem seu esforço face às tarefas que consideram exigir-lhe contínuo esforço e busca de equilíbrio: alunos com distintos desempenhos; sobreposição de responsabilidades na educação “social” das crianças e direcionamento equilibrado de seu trabalho. Agrega-se o dado de não haver um plano de carreira no município, pois, assim, o professor poderia atuar em apenas uma escola, em período integral, proporcionando uma condição de trabalho que lhes aparece como mais qualitativa. Complementaram sobre esta questão, indicando o que lhes aparece como longo tempo em que não há reajuste salarial. Estes fatores, combinados, segundo as professoras, contribuem para articular um sentimento de desvalorização profissional.

Evidencia-se, pelos dados da pesquisa, que as professoras desempenham suas atividades pedagógicas de forma individualizada. Isto acontece devido à lógica do funcionamento pedagógico na rede, pelo qual as docentes são instigadas a um ensino com ênfase no atendimento – isolado - de seus alunos. Assim, fica enfraquecida a idéia do trabalho em grupo, da organização pedagógica do ensino como trabalho de escola.

Mais uma vez predomina um ensino por meio de tarefas isoladas que, eventualmente, são compartilhadas nas reuniões de formação continuada, o que as torna muito valorizadas com a função de promover a organização pedagógica coletiva (conforme discutido no item 3.1.1).

Para finalizar este trabalho, após seguir por tantos caminhos na busca de respostas sobre a constituição das condições da prática educativa da professora, concluo que, nas circunstâncias atuais, na qual exercer o magistério envolve uma situação de permanente ambiguidade e conflito, onde se percebe uma alternância de disposições entre individualizadas e coletivas para o trabalho escolar. Isto enseja reiterar a necessidade de políticas públicas pela efetiva valorização do exercício do magistério, como mais um ingrediente para uma condição de trabalho mais favorável para o trabalho de professoras dos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: Imagens e auto-imagens, 10ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. 2001.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João.(org) **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

CARDOSO, Terezinha Maria. **Cultura da escola e profissão docente – inter-relações**. Belo Horizonte, 2001. (Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais).

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In ESTRELA, M.T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1973.

_____. **Os significados da docência e a cultura da escola**. In: REUNIÃO ANUALDA ANPED, 26, 2003, Caxambu/MG.

CARVALHO, Marília Pinto de. Ensino uma atividade relacional. **Revista brasileira educação**. Campinas/SP, n. 11, p. 17-31, mai/ago 1999a.

_____. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999b.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: artes médicas Sul, 2000.

CODO, W. **Educação: Carinho e Trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CONNELL, Robert W. Sidney; UNWIN, George Allen. Teacher's work, 1985. In CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999b.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: ____ (org) **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho**. Tradução de PARAGUAY, A.; FERREIRA, L. L. São Paulo: Cortez: Oboré, 1987.

DIAS, VAGNO EMYGDIO MACHADO. **A organização Escolar em Ciclos: um Estudo sobre a Progressão continuada em São Paulo**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos: UFSCAR, 2004.

DIAS, V. E. M. Ciclos e Progressão continuada no Estado de São Paulo: Faces de uma mesma moeda. In **Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação: ANPED**, 2005, Caxambu.

DUBET, François, MARTUCCCELLI, Danilo. Al'ecole: sociologie de l'experince scolaire, Paris, Seuil (1996). In CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999b.

FAGUNDES, José; MARTINI, Aldari César. Políticas educacionais: a escola multisseriada à escola nucleada. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 2003 (p. 99-118).

FAGUNDES, José; RIBAS, Joaquim. **Monografia de Porto União**. Palmas: Kayganguê, 2002.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: um estudo sobre os efeitos da capacitação de professores no Projeto das Classes Aceleração no Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação: História Política e Sociedade. (2001).

FERRI, Cássia. **Classes Multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Dissertação de Mestrado: UFSC, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GASPARI, Leni Trentim. **Imagens femininas nas “Gêmeas do Iguaçu” nos anos 40 e 50**. União da Vitória: Kayganguê, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GUINDANI, Cleusa. **Tensões e conflitos entre colonizadores e caboclos**: o caso de Planalto Alegre. Monografia de Pós-Graduação. UNOESC, Chapecó, 1994.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil**. 2 ed. rev. Aum. Rio de Janeiro: Editora Brasília, s.d.

MACHADO, Ewerton Vieira. **Florianópolis**: um lugar em tempo de globalização. São Paulo, 2001 (Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo).

MAIA, Eni Marisa. **Educação rural no Brasil**: o que mudou em 60 anos? Em aberto. Brasília. V.1 n. 9, p.27-33, set. 1982.

NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Portugal. 2. ed. Porto Editora, 1995.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas e profissão docente: três facetas In: **Prática pedagógica, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

RIBAS, J. O. União da Vitória centenária. In: SEBBEN, U. (org.) **Um estudo da história de União da Vitória**. Porto União: Uniporto, 1992.

RIESEMBERG, A. A. **A instalação humana no Vale do Iguaçu**. União da Vitória: (s.nº) 1973.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

SACRISTÁN, J.Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Maria das Mercês. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. 1ª edição. Araraquara: JM, 2002.

_____. **A escola no centro da pesquisa: caminhos e problemas**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, Caxambu/MG, 2003.

_____. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. 2.ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SILVA, Vera Lúcia G. da. **Por detrás das palavras... investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Centro de educação/UFSC, 1993 (Dissertação de Mestrado).

SME. **Conhecendo Porto União: Cidade Amiga**. Unigraf, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Marcando o tempo: os calendários escolares. **Revista Pátio**. Porto Alegre; Ano VII, n. 30, p.20-23, maio/julho 2004.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ZABALZA, Miguel A. Os dilemas práticos dos professores. **Revista Pátio**. Porto Alegre; ano VII, n. 27, p. 8-11, ago/out. 2003.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

_____. Processos de escolarização nos meios populares. In: **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003b.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário para as professoras

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

**PESQUISA: CONDIÇÕES DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DAS
PROFESSORAS: Um Estudo na Rede Municipal de Educação de Porto União-
SC**

Professoras,

No desenvolvimento de um trabalho de pesquisa que objetiva investigar sobre o universo do trabalho da professora dos anos iniciais do ensino fundamental, quanto às inúmeras atividades pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, busca-se identificar como se configura a tarefa de ensinar, neste nível de ensino.

Reconhecendo que são as professoras que desenvolvem o processo de ensino de junto às crianças, e mais, que este processo ocorre sob a influência de ações as mais invisíveis do cotidiano escolar, tenho a intenção de ouvi-las, para compreender melhor suas atividades de trabalho pedagógico.

O presente questionário é parte inicial deste trabalho e objetiva construir um perfil panorâmico, do processo de ensinar, com o auxílio das professoras desta escola em vista da continuidade da pesquisa, por isso, peço a sua colaboração em respondê-lo.

Destaco, outrossim, que as informações colhidas serão utilizadas com a devida atenção ética e, exclusivamente, para os fins da pesquisa. Com a expectativa de sua contribuição:

Muito obrigada!

Valéria Aparecida Schena
Porto União, 02 de abril, 2008.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

**PESQUISA: CONDIÇÕES DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DAS
PROFESSORAS: Um Estudo na Rede Municipal de Educação de Porto União-
SC**

QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Valéria Ap. Schena Werle

DATA DO PREENCHIMENTO: ____/____/____

1) SEUS DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Idade: ____ (anos completos)

Sexo:

a () feminino

b () masculino

Cor/raça (auto-declaração):

a () branca

b () amarela

c () parda

d () preta

e () indígena

Estado civil atual:

a () solteira

b () casada

c () união estável

d () separada judicialmente

e () divorciada

f () viúva

g () outros

Salário:

a () até R\$415,00

b () entre R\$ 415,00 e 800,00

c () entre R\$800,00 e 1000,00

d () entre R\$1000,00 e R\$1200,00

e () entre R\$1200,00 e R\$1500,00

f () acima de R\$1500,00

Número de filhos (as):

Número de dependentes (não filhos/as):

2) SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Assinale os cursos realizados conforme o quadro abaixo:

Curso	Ano de início	Ano de término	Nome da instituição	Local
Ensino Fundamental				
Ensino Médio: () Magistério () outros.Qual/is?				
Ensino Superior () Pedagogia. Habilitação: Modalidade: presencial () EAD () () Outro curso de graduação. Qual?..... Modalidade: presencial () EAD ()				
Ensino Superior à Distância Área:				
Especialização Área:				

4) SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL

Registre as informações sobre sua atual condição funcional, nos espaços reservados:

Nome da instituição	Natureza da instituição	Nível de ensino que atua	Regime de trabalho	Jornada de trabalho	Cargo que ocupa
1.	Municipal () Estadual () Particular ()	() Fundamental () Médio () Superior	Efetivo () ACT () Outro () Qual?.....	20 horas () 30 horas () 40 horas () Outra () Qual?	Professora () Outro () Qual?.....
2.	Municipal () Estadual () Particular ()	() Fundamental () Médio () Superior	Efetivo () ACT () Outro () Qual?.....	20 horas () 30 horas () 40 horas () Outra () Qual?	Professora () Outro () Qual?.....
3.	Municipal () Estadual () Particular ()	() Fundamental () Médio () Superior	Efetivo () ACT () Outro () Qual?.....	20 horas () 30 horas () 40 horas () Outra () Qual?	Professora () Outro () Qual?.....

Você exerce outra(s) atividade(s) profissional (is) além da docência escolar?

a- () sim

b () não

c- () Qual(is)

d- Qual a carga horária semanal?horas

e- Instituição:

5) ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Há quanto tempo atua na docência escolar? anos meses
2. Há quanto tempo trabalha na Rede Municipal de Ensino de Porto União? anos e meses
3. Há quanto tempo trabalha nesta escola? anos meses
4. Com quantos alunos você trabalha em cada turma nesta escola?
Turma A _____ Turma B _____ Total de alunos: _____
5. Atualmente, você tem estudado temas ou lido autores na área da educação?
() sim () não

Se você respondeu sim, enumere os principais temas e autores estudados e o que mais lhe chamou a atenção nas leituras:

Temas	Autores	O que mais chamou a atenção nas leituras realizadas
1º)	1º)	
2º)	2º)	
3º)	3º)	
4º)	4º)	

6. Você precisou pedir afastamento das suas atividades escolares nos últimos anos?
() sim () não

Em caso afirmativo quanto tempo.

Quais as razões:

- () Licença para estudos
- () Cursos na área
- () Cuidados com a saúde
- () Acompanhamento de saúde de alguma pessoa
- () Demanda de tarefas

Outros motivos, quais:

ANEXO 2 – Roteiro da entrevista com as professoras

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

**PESQUISA: CONDIÇÕES DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DAS
PROFESSORAS: Um Estudo na Rede Municipal de Educação de Porto União-
SC**

ENTREVISTA DA PROFESSORA - ROTEIRO

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Valéria Ap. Schena

ABERTURA

Agradecimentos e intenção da entrevista

Tópicos gerais:

1. Fale sobre a condição de ser professora na rede Municipal de ensino

Campos de interesse:

- Descrição das características da condição;
- Fatos pedagógicos relacionados ao ensino;
- Configuração do atendimento educacional;
- Quais as características da professora do Ensino Fundamental (anos iniciais);
- Como é desenvolvido o seu trabalho, e suas funções sociais na família e escola, com alunos dos anos iniciais?

2. Fale sobre os aspectos que você destaca como essenciais na sua organização pedagógica

Campos de interesse:

- Descrição de planos; rotinas; organização com outros professores; roteiro, tempo, material e objetivos destas atividades;

- Modificação desses aspectos da organização na trajetória da professora;
- Atividades extra-classe fora do espaço escolar: (que auxiliam na prática da sala de aula) leituras, cursos de formação, participação em eventos;
- Relação da percepção das mediações realizadas entre os alunos com o processo de ensino-aprendizagem [finalidades/objetivos do ensino].

3. Relate o que você leva em consideração na organização do seu ensino. (captar num sentido mais contextual)

Campos de interesse:

- Seleção de conteúdos curriculares (como ocorre, e, que momentos);
- Organização das aulas: diária, semanal, quinzenal, há reunião com equipe pedagógica;
- Aplicação das tarefas: material didático, locais, espaços, instâncias e momentos dessa organização. Registro;
- Conhecimentos acumulados para o exercício da profissão.

2.a. Comentar sobre subsídios/suporte para a organização pedagógica - de planejamento e acompanhamento e de desenvolvimento em aula.

Campos de interesse:

- Como percebe e avalia a organização pedagógica da escola. (isto é muito importante). Disponibilidade de pessoal e material para a organização pedagógica como um todo – se sente necessidade, se “dispensa” (em aula e fora dela);
- Expectativas para a organização pedagógica – tem o que considera importante ou acaba fazendo adaptações face às condições vigentes?
- O que considera indispensável para a organização pedagógica: o que da suporte para a situação de aula, e, ou também, o que da suporte para organização fora de aula (planejar e acompanhar).

4. Comente sobre suas condições pessoais para exercício do ensino: relacionar atividades “escolares” com outras dimensões de sua vida.

Campos de interesse:

- Identificar como a professora avalia sua experiência social mais ampla: ser professora e viver outras experiências como pessoa.

5. **Comente sobre o acúmulo de condições pessoais na profissão, dilemas práticos (interrogações objetivas e outras; desconforto pessoal como professora; satisfação; sentidos positivos sobre a atuação no ensino)**

FECHAMENTO

6. **Quais expectativas tem em relação a sua profissão?**
7. **Há algo que gostaria de acrescentar neste momento (alterar ou incluir alguma informação e/ou percepção)?**

ANEXO 3 – Questionário para as escolas

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

**PESQUISA: CONDIÇÕES DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DAS
PROFESSORAS: Um Estudo na Rede Municipal de Educação de Porto União-
SC**

QUESTIONÁRIO DA ESCOLA

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Valéria Ap. Schena

DATA DO PREENCHIMENTO: ____/____/____

Responsável pelo preenchimento dos dados: _____

DADOS DA ESCOLA

1. Nome da escola: _____

Endereço: _____

Cidade: _____

Telefone: _____

2. Em que ano a escola foi fundada? _____

3. Quantos funcionários trabalham nesta escola?

a. Efetivos: _____

b. Substitutos: _____

c. Contratados: _____

d. Corpo técnico administrativo: _____

e. Serviços Gerais: _____

4. Os recursos humanos que a escola dispõe, desde professores, pessoal para manutenção e limpeza, apoio pedagógico, equipe pedagógica, são suficientes para a demanda e atuação desta escola?

() sim () não () outros

Explique: _____

5. Caso você tenha respondido não, informe a razão da falta (ou insuficiência) destes profissionais.

6. Quais os níveis de ensino que a escola atende?

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Outras. Quais? _____

7. Quantos alunos estão regularmente matriculados nesta escola? _____

8. Quantas turmas (classes) estão em funcionamento na escola?

1ª série: _____

6ª série: _____

2ª série: _____

7ª série: _____

3ª série: _____

8ª série: _____

4ª série: _____

Educação Infantil: _____

5ª série: _____

Outras. Quais?

9. Número de alunos por turma (média):

1ª série: _____

6ª série: _____

2ª série: _____

7ª série: _____

3ª série: _____

8ª série: _____

4ª série: _____

Educação Infantil: _____

5ª série: _____

Outras:

10. Esta escola possui os itens abaixo relacionados? Quantos? Qual seu estado de conservação?

Itens	Quant.	Estado de conservação		
		Ótimo	Bom	Regular
Salas de aula				
Sala de professores				
Biblioteca				
Sala informatizada				
Sala de vídeo				
Quadra de esportes				
Refeitório				
Cozinha				
Secretaria				
Sala da equipe pedagógica				
Sala de direção				
Sala de multi-meios (portadores de necessidades especiais)				
Sala de materiais pedagógicos				
Laboratório				
Sala de apoio				
Brinquedoteca				
Pátio externo				
Pátio interno				
Banheiros (alunos)				
Telefones				
Fax				
Computadores para uso dos alunos				
Acesso à internet (alunos)				
Televisão				
DVD				
Aparelhagem de som (fixo e portátil)				
Xerox				
Alarme				
Mimeógrafo				
Retro projetor				
Filmadora				
Máquina fotográfica				
Microfone				
Outras – quais?				

11. A escola tem biblioteca? () sim () não

Fica aberta:

() matutino, no horário: _____ Quantos profissionais? _____

() vespertino, no horário: _____ Quantos profissionais? _____

Qual a formação dos profissionais que atuam na biblioteca? _____

Observações:

DADOS DOS ALUNOS

12. Origem dos alunos:

() meio rural () meio urbano

13. Nível sócio econômico dos pais (faixa de salário dos pais):

14. Quais os tipos de movimento de matrícula costumam ocorrer no ano letivo?

Há evasão de alunos?

() sim

() não

Quais séries? _____

A que a escola atribui este fenômeno?

15. Transferências (entrada e saída de alunos)?

() sim

() não

Quais séries?

Por que?

SOBRE A ESCOLA

16. Como você caracteriza a organização do ensino em sua escola?

17. O que destacaria em relação ao trabalho coletivo na escola? Quais as necessidades que surgem no cotidiano de trabalho pedagógico?

18. A escola tem projeto pedagógico?

() sim

() não

() em elaboração

19. Há algum (ns) outro(s) aspecto(s) que gostaria de registrar em relação a sua prática como professora?
